

إِستراتيجيات تخطيط الناهج وتطویرها

فـن البلاد العربية



الدكتور

طاهر عبد الرزاق

الدكتور

عبد الرحمن حسن البنا

إستراتيجيات تخطيط المناطق وتطويرها

في البلاد العربية

الدكتور
عبد الوهاب الزمان
أستاذ نظم التعمير بجامعة
ولاية تيريدز في بنغازي

الدكتور
عبد الرحمن محمد الوكيل
جامعة قطر

١٩٨٢

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

يعتبر هذا الكتاب جديداً كل الجدة ، ومتطوراً كل التطور من وجهة نظر استراتيجيات وتطوير المناهج ، الى جانب عمليتي التعليم والتعلم . ولقد حققت التكنولوجيا والعلوم التربوية - من نهاية الحرب العالمية الثانية - تقدماً وتطوراً من الأهمية بمكان ، وعليه فإن عرضنا لموضوع المناهج واستراتيجيات تغييرها وتطورها - لم يأخذ الأفكار التقليدية عن المناهج ، وصلتها بعمليتي التعليم والتعلم . ويحتوي هذا الكتاب على خلاصة جهد كثير من العاملين في التربية بمعناها المعاصر ، هؤلاء الذين اهتموا بتخطيط وتطوير وتصحيح العمليات التربوية . ويشترك هؤلاء جميعاً - ونحن معهم - في أن المناهج يمكن تخطيطها وتنفيذها وتقويمها وفقاً للأسلوب العلمي التجريبي في أطار أسلوب النظم ، وبعيداً عن التحيز والآراء الشخصية ، بجانب التخمينات والأفكار الغير الناضجة .

ويعتبر هذا الكتاب مصدراً لا غنى عنه لأولئك الذين يعدون الخطط والاستراتيجيات التعليمية في البلدان العربية بطريقة علمية ، وأسلوب نظامي . لقد أدى اعتماد المؤلفين في تصميم وأخراج فصول هذا الكتاب على مصادر مختلفة ، وعلى قدر من التكرار في الأفكار الأساسية ، ولكن هذا التكرار مقصود ، فالفكرة الواحدة قد تظهر في أكثر من فصل من فصول هذا الكتاب في سياق مختلف ، مما يضيف عليها معنى جديداً ، ويكسبها خصوصية وتنوعاً في التطبيق ، وباستيعاب هذا الكتاب كوحدة متكاملة تتضح المفاهيم ، وتلتحم المعاني ، وتتبلور في خط فكري واحد يؤكد الفلسفات الحديثة للمناهج .

إن فكرة المناهج التي يتناولها هذا الكتاب ما هي إلا معالجة للبيئة التعليمية للفرد عن قصد وإرادة ، حتى يصدر سلوك معين من المتعلم وفق شروط محددة . ويختلف التخطيط والتطوير للمناهج عن عمليتي التعليم والتعلم ، فالمنهج يهتم بطريقة العمل ، ولكن عمليتي

التعليم والتعلم يهتمان فى المكان الأول بما يعمله التلميذ داخل الفصل وخارجه . ان مخطط المناهج يركز على المحتوى ، بينما يركز التعليم والتعلم على طريقة تعلم هذا المحتوى .

ويتناول هذا الكتاب — بالتفصيل — تصميم وتطوير المناهج : نظريات واستراتيجيات ، والمقصود بتصميم المناهج هو تحديد المواقف البيئية وخلقها ، بحيث تجعل المعلم والتلميذ يتفاعلان معها بطريقة تؤدى الى تحقيق تغير معين فى سلوكهما ، ويقتضى هذا التصميم مراقبة تفاعل المعلم والتلميذ مع بيئته ، وتنظيم ذلك التفاعل ، بحيث نستطيع من خلال المراقبة وذلك التنظيم أن نحدد مدى كفاءة تصميم معين فى تحقيق أهداف العملية التربوية . وتصميم المناهج يختلف عن الاجراءات التقليدية التى يتبعها المدرس ، ويتعلمها التلميذ ، وذلك لأن كثيرا من هذه الطرق يقوم على خبرة المعلم ، وعلى تقاليد توارثناها عبر تاريخ العمل التربوى ، وعلى تراث عاشت فيه البلاد العربية ، أما الاجراءات التى تتصل بتصميم وتخطيط المناهج فأنها تختلف عن هذا اختلافا أساسيا ، لأنها تستند على مبادئ تم التحقق منها تجريبيا ، وأمكن التثبت من كفاءتها بالطرق والأساليب العلمية .

وعلى مصمم المناهج ، والمنفذ لها أن يحدد طرق التعليم والتعلم فى ضوء أداء المعلم والتلميذ ، ذلك الأداء الذى نستطيع ملاحظته ، بل تقويمه . وعلى مصمم المناهج أن يتخير المواد والمواقف التى يعرضها المدرس على التلاميذ ، وأن يحدد خصائص المعلم والتلميذ ، وأن يحدد الوسائل التى تناسب المواقف التى اختارها ، ويحدد الشروط التى ينبغى أن تلاحظ استجابة المعلم والتلميذ على أساسها ، وأن يحدد محركات الأداء المقبول من كل منها ، أى أن يحدد المعايير التى على أساسها يعتبر هذا الأداء مقبولا ، وأن يتخير المواقف التى تمكنه — كمصمم للمناهج — من تقويم قدرة المعلم والتلميذ على اظهار السلوك الذى سبق تحديده ، وأن يحدث التعديلات والتفسيرات المناسبة فيما يعرضه من مواقف اذا لم تجد استجابات المعلمين والتلاميذ لمستوى النتائج المرغوب فيها والتى سبق تحديدها .

ان هذا الكتاب حين يعالج المناهج بجميع خطواتها بدءا بتجديد الأهداف ، وتشخيص سلوك المعلم والتلميذ ، وخطوات القيام بالعملية التعليمية ، واستخدام تكنولوجيا التربية والتعليم ، وتقويم مدى كفاءة المعلم والتلميذ مستخدما أسلوب النظم — انما يستهدف خدمة

أكثر العاملين فى مجالات التعليم على اختلاف مستوياتهم وواقعهم ، فبجانب مصممى المناهج الذين يقومون بدور فعال فى هذه العملية — نجد أن المعلم الذى يقوم بتصميم عملية التعليم ، وكذلك مؤلفى الكتب المدرسية ، والمواد التعليمية ، سواء السمعية والبصرية منها ، بل مديرى المدارس ، والموجهين والمشرفين ، وكذلك الذين يقومون بأعداد برامج التدريب لهم أهتمام كبير فى مواد فصول هذا الكتاب .

وليس من شك فى أن هذا الكتاب — بحكم موضوعه ومحتواه — يخدم جميع المشتغلين بالعملية التربوية والتعليمية ، بجانب مجالات التدريب ، وبقدر التعمق فى محتوى هذا الكتاب تكون استفادة قارئه ودارسه خصوصا فى البلاد العربية .

ونحن — اذ نقدم هذا الكتاب — نعتبره اضافة للمكتبة العربية ، بل يمثل اتجاها جديدا — نأمل أن يلقي من المهتمين بالتربية والتدريب مزيدا من العناية : تفكيراً وتطبيقاً ..

والله ولى التوفيق

المؤلفان

الدوحة ١٩٨٢ م .

الباب الأول

يهم هذا الباب بفصوله الثلاثة، بنظريات واستراتيجيات المناهج، التى تقدم للقارئ تحليلاً وتطوراً للمناهج فى بلادنا العربية، بالإضافة الى تصور لتطوير المناهج، وتجديدها فى البلاد المتقدمة، عسى أن تمهد السبيل الى الاستفادة منها فى تطوير المناهج فى البلاد النامية، وعلى الأخص دول العالم العربى .

وقد اهتم الفصل الأول الخاص بالنظريات والاستراتيجيات بأمور ذات أهمية فى طبيعة المناهج والتخطيط لها، وتدريب العاملين عليها .

ولعل من أبرز النقاط فى هذه النظريات والاستراتيجيات مدى تفاعلها مع المجتمع الذى من أجله صممت هذه المناهج .

ان من شأن المناهج كونها عملية تربوية ديناميكية لا بد أن تتصف بالتغير، وعليه فقد احتوى هذا الفصل على طبيعة عملية التغير والتوصل الى علاقات جديدة من شأنها أن تعكس هذا التغير على المنهج الذى يؤثر بدوره على المجتمع الذى يضم المؤسسات التربوية .

ويهم الفصل الثانى بنظرة تحليلية لتطوير المناهج فى البلاد العربية مؤكداً على اصلاح المحتوى التعليمى للمنهج، بحيث لا يكون منعزلاً عن عملية الاصلاح فى هذا المجتمع .

أما الفصل الثالث فهو يؤكد على محاور تطوير المناهج وتجديدها فى البلاد المتقدمة من حيث الأغراض والوظائف، التنظيم والإدارة، الأدوار والعلاقات على مستوى الدولة والمنطقة التعليمية والمؤسسة التعليمية متمثلة فى المدرسة .

وهذا — بالطبع — يقود القارئ الى مشكلة المركزية واللامركزية فى التربية والتعليم وكذلك بنية التجديد فى المناهج .

الفصل الأول

طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها وتدريب العاملين بها

مقدمة :

من الأهمية البالغة أن تفهم البلاد النامية — ومنها الدول العربية — ما مرت به البلاد الأخرى من خبرات فى محاولاتها للإرتقاء من أنظمة التعليم التقليدية التى وضعت لتفيد طبقة اجتماعية محدودة الى انظمة تعليمية تشبع حاجات جميع مواطنها ، ومع تحرك تلك البلاد نحو تعليم يستوعب جميع الطبقات المكونة لمجتمعاتها ظهرت الحاجة لاسلوب جديد للعملية التعليمية برمتها ، وبخاصة ما يتعلق منها بتنمية العاملين فى هذا المجال وتطويرهم بما فى ذلك تدريب المعلمين وكذلك ما يتعلق بمناهج التخطيط واساليبه مادة وكيفا .

ولأسباب ترجع الى عدد كبير من المتغيرات المتعلقة بأسلوب النظم ، فأن عرض النظريات والتطبيقات السابقة له أبعاد عديدة ، بعضها أساسى فى هذا الفصل ، والبعض الآخر قد يساعد على التوصل الى صياغة إطار نظرى لتفهم طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد العربية ، ومن أهم هذه الأبعاد ما يلى :—

- ١ — طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها فى البلاد المتقدمة وفى الدول العربية ، وكذلك طبيعة تصميم عملية التعلم instruction وعلاقتها بتخطيط المناهج .
- ٢ — طبيعة عملية التغيير واستحداث أدوار جديدة لكل المشاركين فى الجهود التعليمية .
- ٣ — استخدام عوامل التغيير وأساليب تنمية العاملين (فى مجال التعلم) .
- ٤ — التعرف على عدة نماذج تصورية Conceptual Models متعلقة بالمناهج ومتغيراتها واستخدام هذه النماذج فى تطوير المناهج والتخطيط لها .
- ٥ — دور الاتصال فى تخطيط المناهج وفى عمليات التغيير .

على أن تصنيف ما توصل اليه هذا الكتاب فى هذا الشأن تبعاً للأبعاد السابقة سوف يحدد معالم هذا الفصل .

طبيعة المناهج الدراسية وتخطيطها :

عندما يبحث المربون فى المناهج الدراسية والتخطيط لها ، فإنهم قد يفكرون فى عمليات عديدة مختلفة ، وقد تعنى العبارة الواحدة شيئاً مختلفاً لكل منهم .

«فعبارات مثل المقررات الدراسية ... وكل شيء يتعلمه الطفل في المدرسة ... ومرحلة التنفيذ ... وعلاقات الأدوار- قد يختلف مفهومها من بلد لآخر، ويرجع هذا الاختلاف الى أن بعض رجال التربية- ينسبون هذه العبارات الى اطارات التفاعل الاجتماعى الدينامى، والبعض الآخر يمل ذلك» .
طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٧ ، ص ٢١٩

و يبدو أن هذه العبارات لها مدلولات واسعة تمتد من وصف للمناهج على أنها مواد دراسية أو تخطيط عام للمقررات الدراسية الى وصف لخبرة التعليم الكلية فى المدارس . وفى بعض الحالات يتضمن المنهج جدولة الوقائع الصفية ، وتوزيمها على شهور السنة الدراسية ، وقد تحتل معظم هذه المفاهيم مركزا وسطا بين الخطوط العريضة لكل شيء يحدث للطفل فى البيئة المدرسية وبين التصنيف الكامل لها .

وقد نذكر هنا التعريفات الشاملة المحددة للمنهج فى كتاب « أنلو Inlow (١٩٦٦) » فيصف « سبيرز SPEARS » المنهج - بأنه « شيء نشربه أكثر مما نراه » ، أما ثورنتون ورايت Thornton and wright فيعتقدان أن « المنهج يضم كل خبرات التعليم التى يكتسبها التلاميذ داخل المدرسة ويعرف بوشان Beauchamp فى هذا الكتاب كذلك بأن المنهج « وثيقة وضع تصميمها بحيث تستخدم كنقطة بداية فى التخطيط التعليمى » ، والتعريف الذى ساقه بوشان - على الرغم من عموميته - لا يشمل على شيء يحدث للطفل فى المدرسة . ويبدو أنه قد غرض النظر عن « المنهج الضمنى » والذى يتألف من أنشطة التعلم التى لا تدخل بالضرورة فى تخطيط التعليم الرسمى . ويذهب « سكافارزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson (١٩٧٥) » الى أبعد من ذلك فيعرفان المنهج بأنه « مجموعة الغايات التعليمية ، وخبرات التعليم التى تعرفنا عليها وخططنا لها ونظمناها على نحو ييسر تقويم نتائج التعلم » وهو تعريف يبدو أنه يهتم بوظيفة المنهج ، أو يركز على تحقيق نتائج التعلم .

ويؤكد « أنلو Inlow (١٩٦٦) » كذلك أن المنهج يهدف الى القيم والمرامى ، بمعنى أنه قائم فى ذهن المعلم أو منصوص عليه صراحة ، وأنه عندما « يتلقى شحنة التعليم » يودى الى تغير فى سلوك التلميذ » (ص ٤١) .

وعند تطوير المناهج يصبح من الضرورى تحديد ما يعنيه المنهج ، وتحديد الأشخاص المشتركين فى التخطيط وتحديد الظروف والشروط التى يجب ان تتوفر لتنفيذ هذا المنهج .

ولقد توصل سكاфарزك وهامبسون Schaffarzick & Hampson (١٩٧٥) كذلك الى تعريف لتطور المنهج كثيرا ما يستشهد به الباحثون ، وهو تعريف يؤكد على أهمية الجوانب العملية والاجرائية ، ويشير هذا التعريف الى أن عملية تطوير المنهج تهدف الى التوصل الى « نموذج » أو « نظام » للمنهج قابل للتطبيق والتنفيذ .

و يشير طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٦) الى أن رجال التربية المتأثرين بالاتجاه السلوكي يميلون الى تحديد مفهوم « تصميم المنهج » تحديداً دقيقاً ، ويؤكد تابا Taba (١٩٦٢) أن تصميم المنهج يتضمن :

١ - تشخيص الحاجات التعليمية .

٢ - صياغة الأهداف .

٣ - اختيار المحتوى .

٤ - تنظيم المحتوى .

٥ - اختيار خبرات التعلم .

٦ - تنظيم خبرات التعلم .

٧ - تحديد أساليب ووسائل تقييم فاعلية ما يدرس .

(طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٦ ، ص (٢١)

وتطور المنهج في هذا الاطار المحدد يبدو أنه مرتبط بالتعليم ، كما هو مرتبط بالمنهج .

و يقوم هذا الفصل على تعريف المنهج بأنه وثيقة وضعت على نحو عام تتعرض لمرامي التعليم واستراتيجياته التي يمكن استغلالها في بيئات مختلفة أما تصميم التعليم ، وإن كان - في الغالب - نشاطا يتوسط تخطيط المنهج وتنفيذه ، فإنه قد يتضمن مدلولات أشمل من ذلك كثيرا .

وقد تعددت الاتجاهات في تحديد المعنى العام للمنهج ، وتنوعت أساليب تناوله وامتدت فهي إما نظم مركزية تخطط لها المؤسسات التربوية - وزارات التربية والتعليم (مثل النظام المعمول به في مجموعة الدول العربية) - وإما نظم قائمة على ممارسات ديمقراطية بحثة والتي قد تتضمن الاستفادة من آراء الطلاب .

على أنه ينبغي على القائمين على تطوير المنهج التعرف على العوامل العديدة التي أثرت بالفعل أو من المحتمل أن تؤثر في كل ما يتعلق بالمنهج .

ويتمثل أحد هذه العوامل الهامة في الانفجار الهائل في المعرفة الذي شهده القرن العشرون ، وكذلك يتمثل في عامل آخر وهو الانفجار السكاني الذي أدى الى تزايد الطلب على التعليم في العالم .

وبالإضافة الى هذه العوامل التي تشترك فيها جميع البلاد الا أن هنالك مؤثرات عديدة تختص بها بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة ، فهناك — على سبيل المثال — ضغوط متزايدة من الأقليات للمشاركة فى الاشراف على المدارس وإدارتها ، وكذلك ما ينادى به الطلبة من ادخال بعض التغييرات على المناهج ، حتى يكون لما يدرسونه من مقررات ومواد دراسية معنى وفائدة ، بل يعبر المدرسون عن سخطهم تجاه المناهج الحالية ويلجأون الى استخدام اساليب جماعية أشبه ما تكون بأساليب المساومة — للتعبير عن حاجتهم الماسة الى ادخال التعديلات على المناهج ، ومن العوامل التي كان لها تأثير بالغ فى الآونة الأخيرة فى تخطيط المنهج فى الولايات المتحدة — ما يطالب به هذا المجتمع من ضرورة تطبيق مبدأ المحاسبة Accountability فى مجال التعليم ، وضرورة قيام المدارس بالوفاء بما تعدت به من أهداف تعليمية على نحو يمكن قياسه وتقديره .

وقد دفع هذا المبدأ ببعض هيئات التعليم الى الأخذ بأسلوب التعاقد التعليمى مع أولياء الأمور فتتعهد بتعليم الأطفال مهارات فى زمن محدد ، مقابل أجر متفق عليه .

و يصنف ستيرجز Sturges (١٩٧٦) « العوامل المؤثرة فى المنهج الى فئتين : فئتهم بتفريد التعليم واخضاعه للتوجيه الذاتى ، وفئتهم يقوم على تعليم منظم محدد البنية ، ويشترك كل من هذين الفئتين فى هدفين أساسيين : الهدف الأول : يتمثل فى توصيل المعلومات التى يراها المنهج ضرورية ومرغوبة فيها : وذلك من خلال محتوى معين : و بطرق وأساليب محددة ، والهدف الثانى : يتمثل فى تشجيع جميع الطلاب على تعلم واكتساب المهارات التى تعينهم على البدء فى الحياة العملية ، والاستمرار فيها بنجاح ، والقيام بأدوار البالغين على نحو مرض . (ص ٤١) .

ويتأثر تخطيط المنهج فى المدارس الأمر يكية — علاوة على ما تقدم — بعامل آخر يتعلق بتحويل التعليم على المستوى المحلى الذى يحتم على المدارس التزام حدود الميزانية التى يحددها دافعو الضرائب العامة .

و يعتقد « ستيرجز Sturges أيضا أنه اذا حصر قرار الأغلبية المنهج فى نمط واحد ، قلت فرص التنوع فى هذا المنهج . واذا واجه القرار قوى متوازنة ومتعارضة عاق ذلك التوصل الى اتفاق اجماعى على منهج واحد وأصبح لهذا المنهج برامج متنوعة .

تخطيط المنهج وتطوره :

على الرغم من أن « جوين وتشيس Gwynn and Chase (١٩٦٩) » . قاما بدراسة العوامل المؤثرة فى المنهج ، وتتبعها منذ بداية تاريخ أمريكا ، فإنها وجدت أنه لا يمكن القول بوجود أى أثر لتخطيط المنهج بشكل تخصيصى أو منظم قبل القرن العشرين .

وصرح مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik (١٩٧٧) « أن » علم المنهج كمجال تخصص قد نشأ إبان حركة التغير السريع التى سادت الجزء الأول من القرن العشرين . ويذهب كليبارد Kliebard الى أن علم المنهج قد نشأ حوالى سنة ١٩١٨ مقترنا بظهور كتاب « المنهج » لفرانكلين بوبيت Franklin Bobitt وظهور كتاب أساسيات التعليم الثانوى لـ « كلارنس كينجسلى Clarence Kengsley (ص ١) » .

وقد قام « بوبيت » بتطبيق مبادئ الادارة العلمية فى التعليم لزيادة فاعليته واتجه الى اعتبار الطلاب منتجا تعليميا ، أما كتابات « رالف تيلر » RALF Tyler والتى بدأت فى اتخاذ شكل مميز فى الثلاثينات ، فقد ساعدت على توضيح معنى الادارة العلمية . ويسرت فهمها ، وقد أقام تيلر نموذج لتطوير المنهج على أفكار بوبيت بعد صقلها وتعديلها . ويسوق تيلر أربعة أسئلة رئيسية عن المنهج والتدريس وهى :

- ١ — ما أهداف التعليم التى تسعى المدرسة الى تحقيقها ؟
- ٢ — ما الخبرات التعليمية التى يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف ؟
- ٣ — كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات تنظيما فعالا ؟
- ٤ — كيف نتأكد من تحقيق هذه الأهداف ؟

وقد أدى السؤال الأول — فيما سبق — الى الاتجاه السائد نحو تحديد الغايات والأهداف فى مستوى المجتمع كله وفى مستوى المدرسة وما يجرى داخلها من خبرات تعليمية . وينبغى أن نلفت النظر هنا الى أن تحديد الغايات والأهداف فى معظم البلاد النامية ومنها البلدان العربية قد انحصر بصورة عامة فى المستوى الأول (المجتمع) وصيغت فى عبارات عامة شاملة ، ومع ذلك فقد ظهر الاهتمام مؤخرا بالغايات والأهداف على مستوى المدرسة والصف الدراسى .

ويتعلق السؤال الثانى بالوسائل التى يمكن عن طريقها تحقيق هذه الغايات والأهداف ، ويقوم بوضع هذه الوسائل الهيئات المسؤولة عن تخطيط المنهج فيحددون

خطوات التطوير، وبنيتها، ويختارون المواد و يعدون وسائل التقويم وإجراءاته .

وتعتبر الخبرات التعليمية وتنظيمها (السؤال الثالث لتيلر) من الأمور الرئيسية فى جميع مستويات التخطيط للتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية عند المستوى الفيدرالى أو مستوى الولاية أو المنطقة أو المستوى المحلى ، أما فى أنظمة التعليم الأخرى ، فيتم تنظيم هذه الخبرات مركزيا على مستوى وزارة التربية والتعليم .

و يتناول السؤال الأخير التقويم وهو عملية تستحق ما يرصد لها من أموال ، ويشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) الى ذلك بقوله « ان التجريب الواعى ينبغى أن يكون جزءا أساسيا فى برامج تطوير المنهج » . والتجريب يتضمن بطبيعة الحال عملية مستمرة للتقويم .

وقد ظهرت نظريات أخرى اتسعت بمقتضاها مفاهيم تحديد الغايات والعمليات التعليمية والتقويم ، فأصبحت تمثل تطبيق التفكير العلمى فى المنهج . وكان من النتائج المباشرة للتفكير العلمى وتطبيقه فى التعلم — التطور الذى شمل تصميم التعليم ، وتكنولوجيا التعليم ، ولا بد من الإشارة هنا الى أن البلاد النامية — ومن بينها الدول العربية — تقيم وزنا كبيرا للأسلوب العلمى التكنولوجى وتطبيقاته ، وتدرك ما له من أهمية وفائدة بالغة فى تطوير التعليم .

المنهج وأبعاده:

يرى فوشيه Foshay (١٩٧٥) أن أى علم يتعلق بالتربية — لابد أن يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية ، وهى :

١ — المدرسة والمجتمع القائمة فيه .

٢ — المنهج .

٣ — العلاقة بين المعلم والمتعلم . (ص ٦٥ — ٦٦)

و يرى فوشيه — فى دراسة له عام ١٩٥٧ — أن رجال التربية غالبا ما يتناولون كلا من هذه الأبعاد بصورة منفصلة دون البحث فيما بينها من علاقات تربط بينها ، وهو الأمر الذى يجب أن يتوافر اذا أردنا اعتبار التربية علما قائما بذاته . وفى دراسة قام بها فوشيه بعد ذلك بأربع سنوات — أعاد صياغة هذه الأبعاد ، وأدخل عليها تعديلات طفيفة ، وأكد أن اهتمام رجال التربية ينبغى أن ينصب على جوانب رئيسية تتعلق بنمو الطفل ، وبالمجتمع الذى يعيش فيه ، وبطبيعة المعرفة وتنظيمها . ويهتم الجانب الأول على رجال التربية ضرورة

الالتزام بخصائص النمو للطفل وعدم انتهاكها ، والجانب الثانى يتعلق بوسائل وطرق ربط التعليم بالمجتمع .

و يعد الجانب الثالث المتعلق بالمعرفة وتنظيمها نقطة تحول فى نظرتنا للمادة الدراسية ويرى نياجلى وايفانز Neagley and Evans (١٩٦٧ ، ص ٦) أن ما ذهب اليه فوشيه يعد تحولاً من اتجاه نحو تأسيس المنهج على المادة الدراسية وتمركزه حولها الى اتجاه جديد نحو اعتبار المنهج علماً قائماً بذاته يذهب فى أساسياته وطرق تطوره . و يؤكد فوشيه أن « اكتشاف » أساسيات العلم واتخاذها وسيلة للتوصل الى المعرفة أهم كثيراً من تعلم الحقائق (شحن الذاكرة بها) ، و يصف بيلاك Bellack فى كتاب نياجلى وايفانز (١٩٦٧) هذا التحول على النحو التالى :

« ان غاية التعليم تكمن فى تعريف التلاميذ بطرق معالجة الموضوعات ، أو اذا شئنا التعميم : تعريفهم بأساليب الحياة التى تمثلها مجالات العلوم المختلفة ، ومن هنا يتعين على الطلاب مزاولة أنماط من الأنشطة تماثل ما يمارسه الفيزيائيون والكيميائيون والاقتصاديون . فبينما اهتم المربون فى الماضى بالمحتوى المعرفى والوصفى للمجالات العلمية المختلفة ، أصبح هذا الاهتمام ينصب الآن على المفاهيم الأساسية وما يربطها من علاقات وهى أدوات البحث العلمى التى يستخدمها العلماء فى المجالات المختلفة لتحليل وتناول ما يتوصلون اليه من معلومات » (ص ٨) .

وفى أثناء عملية التحول من التخطيط للمناهج المتمركز حول المادة الدراسية الى التخطيط لها من منظور أكبر للمجال المعرفى — قد يغيب عنا بعض ما ساقه « تيلر » Tyler فى مخطوط نياجلى وايفانز (١٩٧٧) من تأكيد حول أهمية معالجة موضوع المناهج بأسلوب علمى ، وقد ندفعنا هذا الى الاعتقاد بظهور عصر جديد لتطوير المناهج . وقد قام « ماكدونالد » Macdonald فى هذا المخطوط أيضاً بالتوصل الى ثلاثة أنماط لنظرية المناهج : فط ضابط ، وفط تفهيري ، وفط ناقد .

و يرى « ماكدونالد » Macdonald كما جاء فى كتاب مولر وزاهوريك Molnar & Zahorik (١٩٧٧ ، ص ٥) أن النمط الضابط لنظرية المناهج فط خطى Linear يبدأ بتحديد المرامي ، ثم طرق تنفيذها وتحقيقها ، وينتهى بالتقويم ، و يوضح « مولر وزاهوريك » Molnar & Zahorik (١٩٧٧ ، ص ٥) بأن « بوبيت » Bobitt و « تيلسر »

Tyler و «جودلا د» Goodlad في عداد أصحاب نظرية الضبط ، وأنهم يمثلون اتجاهًا نحو اعتبار علم تخطيط المناهج مجالًا معرفيًا قائمًا بذاته ، وقد عرفا نماذج تخطيط المناهج التي أكدت على ضرورة الأخذ بالضبط والتحكم العلمي لنتائج التعليم بكونها نماذج تقليدية (أولية) سرعان ما نمت وتطورت وجعلت من تطوير المناهج علمًا مستقلًا . ويبدو أن هذا الاتجاه يشير إلى تكنولوجيا التعليم بما تنطبق عليه من عمليات خطية Linear ، وما تتميز به من قدرة على التنبؤ — لم تعد كافية — كنموذج لمعظم غمطى المناهج . وتشير معظم الانتقادات التي وجهت لأصحاب نظرية الضبط والتحكم هذه إلى أن محاولة ضبط نتائج التعلم ، عملية لا أخلاقية تستغل على نحو مباشر للطلاب وتدفعهم دفعا نحو أهداف معينة ، دون النظر إلى ما لديهم من قيم .

والنقط الثاني الذي حددته «ماكدونالد» Macdonald لنظرية المناهج هو النمط التفسيري Hermeneutic وهو ينظر إلى المعنى الذي تنطوي عليه الأفكار كعنصر أساسي في تخطيط المناهج . وأصحاب هذه النظرية لا يركزون على الاعتبارات العملية ، وإنما يهتمون بالتوصل إلى تعليقات وتفسيرات جديدة ، والعمل على تنميتها ، وغالبًا ما يحاولون الكشف عن جوانب النقص في التعليم ، دون تقديم الاقتراحات العملية للتغلب عليها . ويرى النقاد أن أصحاب نظرية التفسير هذه ينغمسون في الفكر النظري مبتعدين بذلك عن المطالب الملحة لتحديد المسؤوليات المتعلقة بنتائج التعلم ، وعلى الرغم من أن مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik يعتبران هذا الاتجاه نظرية جديدة ، ويعرضان ما كتبته ماكسين جرين Maxine Green تحت عنوان «المعرفة ، والوعي والمنهج ، باعتباره عملاً يمثل هذه النظرية تمثيلًا دقيقًا ، إلا أن تاريخ هذا الاتجاه ما زال رهن البحث .

وفي اعتقادنا أن أصحاب النظرية الإنسانية في التعليم يتبنون الأسلوب التفسيري في أعمالهم دائمًا .

وعلى ذلك يبدو أن ما يعرف «بالتقليدي» في نظرية المناهج وتخطيطها — يتضمن معنى للنموذج التفسيري ، فإذا ما ثبت صدق هذا الاحتمال ، أدى بنا إلى الاعتقاد بأن القائمين على تخطيط المناهج ، قاموا بتوحيد صفوفهم إما في جانب العلم والتكنولوجيا وإما في جانب «المعنى والتفسير» ، ورأوا استخدام أساليب لتخطيط المناهج تنتمي لأى من الجانبين بحيث تتلاءم معه ، ويمثل هذان النمطان المتطرفان التطبيق الصارم لأسلوب النظم ، وعلى النقيض الآخر لا يتقيد دعاة استخدام طرق وأساليب تعليمية بتحديد دقيق لتخطيط

وأصبح من الواضح أن الأسلوب التقليدي — فى حد ذاته — لم يعد كافيا لوضعى المناهج فى المستقبل ، سواء فى البلاد العربية أو فى أى دولة أخرى . لقد أشار ماكدونالد الى اتجاه متزايد ينحو للتكامل بين المنظورين فى إطار ما أسماه « بالنظرية الناقدة » ، وهم أصحاب النظرية الناقدة بالجانب النظرى والعلمى ، فهم يعتقدون أنه بتكامل الجانبين النظرى والعملى ، وعن طريق النقد ، وتحليل العلاقات التى تربط بين هذين الجانبين — يمكن للمسؤولين عن تخطيط المنهج — المساعدة على تحرير الطلاب من الضبط والتحكم الزائدين ، وفى الوقت نفسه تشجيعهم وتحثهم على فهم ذواتهم ، وما يرون به من عمليات تعلم ، ومثل هذا الاتجاه فرير Freire ١٩٧٤ ذلك أنه ينادى فى كتابه « المغبونون وعلم أصول التدريس » بضرورة القيام بتكامل جوانب الضبط والمعنى .

وينبغى الإشارة الى أن مجال تخطيط المناهج — مازال مجالاً تنتوع فيه الاتجاهات ، فتتعايش فيه — حتى الآن — الأنماط الثلاثة التى سبق أن تعرضنا لها ، الا أننا نتوقع — بصورة مؤكدة — أن يسود فى السنوات القليلة القادمة الاتجاه نحو التكامل الذى تمثله النظرية الناقدة .

أما جودلار Goodlad (١٩٧٩) فقد اهتم بنوع آخر من التصنيف وسماه « مجالات المناهج ودراساتها » ويرى جودلاد وزملاؤه أن البحث فى المنهج يقوم على مجالين : مجال العملية (عملية البحث) ذاتها ومجال البحث فى أساسياته ، وينطوى كل من المجالين على مجالات ثانوية .

وتتضمن مجالات عملية البحث أربعة مستويات لاتخاذ القرارات حيالها وهى مستوى المجتمع ، ومستوى المعهد ، ومستوى التدريس ، والمستوى الشخصى ، وتبتمد البنية النظرية لمستويات اتخاذ القرارات أصولها من مجالات العلوم السياسية والاجتماعية ، وعلم الأجناس والعلوم النفسية وغيرها ، وتتكامل صورة هذه البنيات بمراعاة أن القرارات التى تتخذ على أحد المستويات . ويذهب جودلاد (١٩٧٩ ، ص ٥٧) الى أن المتخصصين فى المناهج لم يعطوا اهتماما للنواحى المتعلقة بالفرد أو للخبرات التى يمر بها التلاميذ « بل اقتصروا على التصميم داخل التخصص فى دراسة طرق اشراك التلاميذ على نحو فعال فى عملية اتخاذ القرارات ... » . ويضيف أن اجراء البحوث فى المجالات المتعلقة بالفرد صعبة ومكلفة ، بل ان من ينادون بضرورة اشراك التلاميذ لم يكن اهتمامهم كافيا ، لكى يدفعهم الى البحث عن الطرق الفعالة الكفيلة بتحقيق هذا المطلب .

و يصف جودلاد وزملاؤه - ١٩٧٤ - ص (٦٠ - ٦٤) المجالات الرئيسية التى ينبغي أن تتصدى لها دراسة المنهج على النحو التالى :

١ - مناهج أيدولوجية أو نموذجية :

وهى أفضل ما توصل اليه واضعو المناهج من تصميمات تناسب ظروفًا معينة ، أجرى تمثيلها بعد اختبارها ، ولكنها مازالت غير قابلة للتطبيق فى المدارس .

٢ - مناهج رسمية :

وهى لم تتمتع الوثائق المعتمدة من قبل الهيئات التعليمية الرسمية ، وفى معظم الأحوال تجرى صياغة هذه المناهج فى إطار القيم الاجتماعية وفى إطار نتائج تعليمية يجمع عليها هذا المجتمع .

٣ - مناهج كما يتصورها المجتمع بأفراده وهيئاته :

وهو تصور يخضع لأدراك الفرد لمفهوم هذه المناهج ، وهو مفهوم يتباين ويختلف طبقًا لما يتمتع به أفراد المجتمع من أدراك ، فكل من الآباء والتلاميذ والمعلمين والإدارة المدرسية ، مفهومهم الخاص عما ينبغى أن تكون عليه المناهج .

٤ - مناهج قابلة للتطبيق :

وهى مناهج جرى وضعها فى صورة إجرائية تصف ما يحدث من ساعة لأخرى ، ومن يوم لآخر على مستوى المدرسة وحجرة الدراسة . إلا أنه يصعب علينا الوقوف على ما يجرى بالتحديد » . و يضيف جودلاد - مع ذلك - أن أساليب الملاحظة المختلفة تمدنا بالفعل ببعض المعلومات عن المناهج التى وضعت فى صورة إجرائية .

٥ - مناهج قائمة على الخبرات :

وهى المناهج التى يمشيها التلاميذ بالفعل إلا أن مراقبة التلاميذ أو سؤالهم عما يحدث أمامهم - قد لا تكشف عن التفاعل بين التلاميذ والمناهج .

ومن الوصف الذى ساقه جودلاد يتضح لنا تداخل وتضارب المجالات المختلفة فأسماها بالمناهج النموذجية أو الرسمية نادرا ما يتقابل مع المناهج التى أخضعها جودلاد لتصورتنا . أو التى أقامها على الإجراءات التطبيقية ، أو مع ما نمر به من خبرات فى أى من هذه المناهج .

تصميم التعليم ، ماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج :

الاتجاه السائد فى البلاد المتقدمة يميل الى الفصل بين فكرة التخطيط للمناهج ، وفكرة تصميم التعليم . ويرجع السبب فى ذلك الى أن تصميم التعليم أصبح نشاطا يعتمد بصورة متزايدة على ما يستجد فى المجالات العلمية التكنولوجية ، ولهذا يميل بعض الكتاب الى تحديد ثلاث مراحل يمر بها تغيير المنهج بمعناه الواسع ، وهى :

(١) بناء المنهج .

(٢) تطوير المنهج .

(٣) تنفيذ المنهج .

ومع أن المرحلة الثالثة (تنفيذ المنهج) ترتبط ارتباطا وثيقا بعمليات تصميم التعليم الا أن هناك تداخلا بين المراحل الثلاث ، فيسير تطوير المنهج ، وتصميم التعليم جنباً الى جنب فى وقت واحد .

يرى كابفر Kaffer — ١٩٧٣ ، ص (٢٤) أن « نظرية التعلم تهتم بظروف البيئة وتحدد ما يكتسبه المتعلم من أنماط سلوكية مرغوب فيها ، وما يجب أن ينمى من اتجاهات ايجابية نحو التعليم ونحو نفسه كمتعلم ، ومن هنا نرى أن طبيعة التعليم ذاتها ونظرية التعلم جملا من تصميم التعلم مجالا تخصصيا من مجالات تكنولوجيا التعليم .

و يبدو أن بعض الكتاب يقعون فى الخلط بين مفهوم تصميم المنهج ، وتصميم التعلم والعلاقة بينهما ، ويستخدمون أحد المفهومين بديلا للآخر ، على الرغم من وضوح الفرق بينها ، فإذا كان اهتمامنا يدور حول المرامي العامة والتخطيط الشامل للنظام المدرسى ، فأننا نكون بصدد تطوير المنهج وذلك من منظور غير تقنى ، أما اذا اعتبرنا عملية التصميم تتضمن جوانب من تكنولوجيا التعليم ، فأننا نكون بذلك فى دائرة تصميم التعلم وهى دائرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالجانب التطبيقى التنفيذى داخل حجرة الدراسة .

وقد يساعدنا العرض التالى لبعض التعريفات لمفهوم تصميم التعلم فى التمييز بينه وبين غيره من المفاهيم . يعرف ميريل Merrill (١٩٧١) تصميم التعلم على أنه « عملية تحديد ونتاج ظروف بيئية تدفع التلميذ الى التفاعل على نحو يؤدى الى تغيير فى سلوكه » ص ١ ، ويذهب ميريل الى أبعد من ذلك ، فيضمن تصميم التعلم ملاحظة التلميذ وتتبعه ، مع ما صمم له من بيئة تعليمية ، لكى تساعد المختص على تقييم فعالية ما قام بتصميمه .

وغالباً ما يوصف تصميم التعلم بالاجراءات العلمية التى تراعى فى وضع تصميم لنظم التعلم ، وهى اجراءات عادة ما يفرضها استخدام « أسلوب النظم » systems Approach

ينبغى وضع تصميم التعلم فى اطار نظام متكامل للتعلم وهو يعرف نظام التعلم هذا مجموعة من خبرات التعلم جرى تطويرها امبرياليا ، وصممت على نحو دقيق بحيث تحقق نائجا معينا لمجموعة معينة من التلاميذ .

(طاهر عبد الرازق Razik ، ١٩٧٠ ، ص ١٥)

ان تطبيق أسلوب النظم فى مجال تصميم التعليم يقوم على أربع خصائص أساسية ، وهى : التحليل ، والتركيب ، وتصميم الناذج ، والمحاكاة ، ويتميز كل جزء من أجزاء أسلوب النظم بمفاهيم تكنولوجية محددة على المستويات النظرية والتطبيقية ، و يوضح لانج Lange فى كتاب ميريل Merrill ١٩٧١ ما للتكنولوجيا من تأثير عميق فى أسلوب النظم فيؤكد « ان تصميم التعليم Instructional Design هو بالضرورة الأسلوب الأمثل التجريبي لمعالجة كل الأمور المتعلقة بالتعلم ، وهو أسلوب يتميز بالوضوح ، وبالتحليل الدقيق للسلوك ، وضبط المثيرات واستجابات الطلاب ، وهو أسلوب يهدف الى استثارة مجموعات متتابعة من أنماط السلوك التى أمكن التوصل اليها بأساليب امبريقية » . (ميريل ، فى مقدمة الكتاب صفحة XIII) .

وقد أكد تعريفات كثيرة مفهوم التعلم ، وعكست ما للتكنولوجيا من دور اساسى فيصنف ميريل (١٩٧١) التعلم بأنه عملية عن طريقها تجرى تهيئة مقصوده لبيئة الفرد ، بحيث تمكنه من تعلم اصدار استجابات محددة أو الانغماس فيها ، وذلك تحت شروط معينة ومواقف محددة « ص (١) .

ويرى سيرلس Scaries (١٩٦٧) « أن التدريس teaching عملية عرض المعلومات التى تؤدى الى التعلم بينا التعليم Learning يقوم بعرض المعرفة بعد تنظيمها فى أنماط وفى بنية ، وهذا ما توجيه كلمة التعلم Instruction ، فهى تعنى وضع نمط ما فى بنية معينة » ص (٢٢) .

وبناء على هذا المعنى يمكن أن يتم التدريس ويحدث التعلم فى غياب تنظيم المعرفة وتنسيقها ، أما التعلم Instruction فلا بد له من وضع عناصر المنهج فى بنية معينة .

و يتضح لنا الان — بالمقارنة مع تخطيط المناهج — ان تصميم التعلم اكثر ارتباطا

بالتائج الفعلية للتعلم ، فيعمل على التنبؤ بها ، والاعداد لها من خلال تنظيم عناصر التعلم وترتيبها .

ويذهب ميريل (١٩٧١) أيضا الى أن تصميم التعلم وتطويره يؤكدان على جوانب الكيف بينما يتم تطوير المناهج أساسا بالمادة المطروحة للدراسة ، ولذا فالقرارات المتعلقة بالمناهج تنطلق صوب المحتوى ، فى حين أن القرارات المتعلقة بالتعلم تدور حول العملية التعليمية ذاتها وما تحققه من ناتج ص (١) ، ومن هنا تصبح العلاقة واضحة بين ما ينبغى أن يحدده المنهج من مادة فيصفها ويحللها ويرتبها ، وبين الطريقة أو الكيف الذى ينبغى أن يتم به تحديد هذه المادة ووصفها وتحليلها وترتيبها . وتجدر الإشارة هنا الى أننا - فى هذا الكتاب - سنتناول كلا من « المحتوى » و « الكيف » الذى يتم به ونوليها نفس القدر من الاهتمام فيما نقترحه من تصور نظرى لتطوير المناهج .

وترتبط نشأة تكنولوجيا تطوير التعلم بالتطور الذى مرت به الوسائط الجديدة للمعدات والبرامج ، وتستمد تكنولوجيا تطوير التعليم فى نفس الوقت جذورها من عدة بدييات ومسلمات عن التعلم ، وطبيعة التعليم .

أشار جانبيه وبريجز Gagné & Briggs (١٩٧٤) الى بعض هذه البدييات :

- ١ - ينبغى أن يكون الفرد وتنميته محور التخطيط التعليمي .
- ٢ - ينبغى أن يضع تصميم التعلم فى اعتباره التخطيط على المدى البعيد ، وكذلك التخطيط للنتائج العاجلة فى التعلم .
- ٣ - التعلم القائم على التصميم العلمى أفضل من تعليم لا تقوم فيه الخبرات على خطة ، ولا تراعى تفريد التعليم .
- ٤ - ينبغى تصميم التعليم فى اطار نظريات التعلم والطريقة التى يتعلم بها الفرد ، مع الاهتمام ببعض مبادئ التعلم وأسسه مثل اقتران المثير والاستجابة ، مبدأ التكرار والممارسة والتعزيز . وقد أضاف جانبيه الى مبادئ علم النفس السابقة فأكد على شروط التعلم بما فيها استراتيجيات المعرفة ، وهم المهارات ، وكيفية تنميتها . (ص ٥ ، ٤) .

ولا يمكننا أن نسلم - فى ضوء النظريات التربوية التى سقتها - بحدوث التعلم نتيجة للتعليم أو الاخذ بأن ما يناسب طالبا ينجح مع طالب آخر ، ذلك لان أصحاب هذه

النظريات تولدت لديهم فكرة العمل من النهاية فبدأوا من نواتج التعلم المرغوب فيها ، لكي يتعرفوا على العمليات المؤدية لهذه النواتج ويحددها .

وقد أشار عدد آخر من الكتاب المهتمين بالمناهج والتصميم التعليمي الى ضرورة تحديد الاهداف التعليمية بوضوح قبل البدء فى تصميم العملية التعليمية ، وتحدد هذه الاهداف ما ينسب على المتعلم القيام به والظروف التى تحيط بآدائه ، ومستوى الأداء المتوقع له (بريجز Briggs (١٩٧٧) ، ص (٦٤) .

ومع تزايد الاهتمام بتحديد الاهداف بمستوياتها الرئيسية العامة ، بذلت محاولات عديدة لتصنيف هذه الاهداف ، وللتوصل الى مجالات التعلم ، فيحدد تصنيف Taxonomy ثلاثة مجالات : المجال المعرفى ، والمجال العاطفى والمجال النفسحركى (المهارى الحركى) و يقسم جانبيه وبريجز (١٩٧٤) المجال المعرفى الى قسمين : قسم المهارات العقلية وقسم استراتيجيات المعرفة .

وكان من نتيجة كل هذا الاهتمام بتحليل العملية التعليمية أن أصبح فى الامكان التوصل الى تحديد دقيق للجوانب التقنية (التكنولوجية) المتعلقة بتطوير التعلم . ويمكننا تصور تصميم التعلم أولا كاسلوب أو طريقة ، أو كمفهوم قابل للنمو والتطور ، وثانيا على أنه عملية تتضمن خطوات متتابعة ، واخيرا أن هذا التصميم نواتج يمكن تطبيقها واستخدامها داخل حجرة الدراسة .

واذا ما أعدنا النظر فيما ذكره جانبيه وبريجز (١٩٧٤) من مسلمات وبدهييات نستطيع أن نلمس ما يتضمنه التخطيط طويل الأجل أو أى تطوير منهجى لنظم التعلم من اشارات هامة للأدوات المستخدمة فى تحليل الوقائع وتنظيم نتائجها . ويعرف كوفان Kaufman (١٩٧٢) ص (٢٣) أسلوب النظم أنه :

« عملية لتصميم يفترض أنها قائمة على أساس منطقى منظم ، منهجى وقادرة على التصحيح الذاتى لمسارها ، وهى بذلك تتطلب من واضع التصميم أو القائم بتحليله أن يكون موضوعا لا يأخذ الا بالبيانات الصحيحة فى مراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم » .

ونشر هنا الى أسلوبين شاع استخدامهما فى عملية التصميم التعليمى ، لكل منهما حدود لا يتجاوزها . فإذا ما اعتبرنا المدرس مصمما أساسيا للتعلم كان تصميمه موجها بالضرورة للتعلم الصفى ، وعلى أى حال فليس من الواقع أن يتوافر للمعلم الوقت للقيام بما يتطلبه التصميم التعليمى من تحليل وتنفيذ وتقييم للأنشطة التعليمية على نحو شامل ، ولذا تلجأ

معظم المدارس الى أسلوب فريق العمل للقيام بوضع مشروعات التصميم الكبيرة ، و يتكون فريق العمل عادة من مدرس المواد المعنية ، و يضاف الى مهارات هؤلاء المدرسين ، خبره اختصاصى الوسائل التعليمية وعلم النفس التعليمى ، والمتخصصين فى التصميم التعليمى ، والتقييم ، وكذلك الادارة المدرسية . ولاستخدام أسلوب الفريق فى العمل مزايا عديدة ، منها : أنه يتيح الاستفادة من خبرات متنوعة ، ويسر التوصل الى خطة طويلة الأجل ، كما يأخذ مبدأ تقسيم العمل بين المشتركين فيه ، كل فى اختصاصه .

والأساس المنطقى لاستخدام أسلوب النظم فى مجال التصميم التعليمى يعتمد جزئيا على الالتزام بمبدأ تعزيز التعلم الذى يتيح للطلاب التقدم كل حسب معدل استيعابه و يعتمد كذلك على ضرورة القيام بمقارنة عدة تصميمات لاختيار ما يحقق أفضل نتائج التعلم من بينها . وفى هذا الاطار يورد كوفمان (١٩٧٢) عدة فروض مسلم بها نوجزها فيما يلى :

- ١ — من الممكن الوقوف على الحاجات وتحديد لها ثم التعبير عنها فى صيغ قابلة للقياس .
- ٢ — الانسان قابل للتعلم ، و غط فرص التعلم المتاحة له وما يتضمنه من مثيرات يمكنها أن تحدد الاتجاه الذى يأخذه هذا التعلم .
- ٣ — ان اخضاع التعلم وحل مشكلاته للأسلوب المنهجى سيؤدى الى فاعلية وكفاءة تفوق عند قياسها ما يحققه أى أسلوب آخر يستخدم حاليا .
- ٤ — يمكن وضع الاتجاهات وانماط السلوك فى صيغ محددة قابلة للقياس ، وذلك عن طريق مؤشرات السلوك المطلوب وتصنيفاته .
- ٥ — ان محاولة التعبير عن شيء موجود فعلا . وقياسه كميا أفضل كثيرا من ادعاء قابلية هذا الشيء للقياس دون التثبت من وجوده الفعلى ، أو التحقق من تنفيذه .
- ٦ — كثيرا ما يوجد اختلاف بين ما نأمل أن نحققه ، وما نحقق فعلا .
- ٧ — التدريس ليس بالصورة مفادلا للتعلم .
- ٨ — أن مجالات التعليم المختلفة التى تبدو غير قابلة للقياس الكمي فى مجال تصميم النظم أحوج ما تكون الى البحوث التربوية .
- ٩ — أن أسلوب النظم بما لديه من قدرة على تصحيح مساره له نفع أكثر من العمليات المفتوحة لتحقيق تعليم فعال .
- ١٠ — ما من نظام معين أو إجراء ما يمثل الحل النهائي ، و ينبغى مراجعة أسلوب النظم وتقييمه — كغيره من الأدوات — وذلك بالنسبة الى البدائل الأخرى ، بقصد تعديله أو رفضه اذا ما توافرت أدوات أخرى أكثر نفعا واستجابة .

دور وطبيعة عملية التغيير والتوصل الى علاقات جديدة

بالرغم من المحاولات العديدة التى تقوم بها بعض البلاد العربية فى تغيير وتطوير المناهج كثيرا ما نجد

إنه لم يتحقق احداث أى تغيير حقيقى فى المنهج حتى الآن ولم يلق نجاحا وقد يرجع السبب فى ذلك الى أن القائمين على تخطيط المنهج ، وكذلك مديرو المدارس لم يتفهموا — على نحو كامل — الاستراتيجيات والعمليات اللازمة لاجداث هذا التغيير ، والضرورية للتغلب على المقاومة التى يواجهها دائما أى فكر جديد .

و يبدو أن فكرة تخصيص دور لمخطط المنهج ، ترتبط بازدياد عدد المدارس ، وبتعاظم الآمال التى يعقدها المجتمع على دور هذه المدارس فى اشباع حاجاته ، لذا نجد أن المنهج قد اتسع الى التغيير الكمى الذى تعرضت له المدارس — أصبح من الضرورى احداث تغييرات كيفية فى المنهج المدرسى بحيث تساير ما يتطلبه المجتمع من قيم ومهارات فى الاجيال التالية .

وتستوقف هذه التغييرات على تراث الدولة الثقافى ونظامها القيمى وما لها من تأثير فى المدارس التى تعمل فى هذه الدولة ، بل تخضع هذه التغييرات بما لدى الامة من قيادة واعية ومؤثرة فى احداثها . ويشير فوشيه Foshay (١٩٧٥) ص (٨٦) الى ذلك بقوله :

« لقد إعتدنا النظر الى تطوير المنهج على أنه عملية يقصد منها تحسين عملية التعلم ، غير أننا بدأنا مؤخرًا فى التصدى لموضوع الاستراتيجيات ، ومواجهتها وعلى نحو مباشر » .

و يناقش فوشيه (١٩٧٥) ص (٩٠) ما يجب أن تكون عليه استراتيجيات التغيير من شمولية ، فيستخدم تصنيف مايلز Mile لعملية التغيير الى أربع مراحل محددة وهى :

١ — تصميم الخطة الجديدة .

٢ — وعى البيئة المحلية واهتمامها بهذا الجديد .

٣ — عمليات تقييم الخطة من واقع البيئة المحلية .

٤ — عمليات التجريب فى البيئة المحلية .

وعلى الرغم من أن فوشيه أشار الى أهمية العامل البيئى (ecology) للنظم المدرسية ويؤكد على ضرورة تصدى عمليات تطوير المنهج لجميع العناصر المتعلقة بنظام البيئة ، الا أنه لم يزد على ذلك ، بل لم يتطرق الى بحث سبل من شأنها احداث أى تغيير فى المنهج ،

و يبدو أن معظم ما نشر في هذا الموضوع قد اقتصرت على المناقشة بضرورة وجود استراتيجيات لتطوير المنهج بدون الذهاب الى أبعد من ذلك ، و بدون تحديد لما تحتاج اليه فعلا من معلومات دقيقة عن هذه الاستراتيجيات وسبل توفيرها .

ولا اعتبارات عديدة يمكن اعتبار دور خطط المنهج المتغير نتيجة مباشرة لما مر به مخططو المنهج من خبرات عملية خلال الستين عاما الماضية وهى خبرات أثرت بدرجة كبيرة فى نظرية المنهج . ويجدد نيجلى وايفانز (١٩٦٧) المشكلات التى يواجهها الباحث فى موضوع المنهج فى سبعة أنماط :

- ١ - تحديد الأولويات .
- ٢ - تحديد نظم القيم السائدة .
- ٣ - العمل على ازالة الازدواجية بين المحتوى ، وعملية التطوير .
- ٤ - توضيح طبيعة عملية التطوير .
- ٥ - توضيح دور القيم فى تطوير المنهج .
- ٦ - توضيح طبيعة اجراءات تطوير المنهج .
- ٧ - إيجاد طريقة لدراسة بنية المنهج . (ص ١٥)

وتشير النظرة العامة لهذه المشكلات الى تعقد عملية تطوير المنهج والى ضرورة توفير التدريب الكافى للقائمين بهذا التخطيط فى النواحي النظرية للمنهج وتكنولوجيا التعليم و بطرق تيسر عمليات التغيير فى المؤسسات التعليمية وفى المدارس . وعلى الرغم من أن القائم بتخطيط المنهج لابد أن يكون بالضرورة أول من ينادى بعملية التغيير يشزعمها ويوجهها ، الا أنه من وجهة النظر الحديثة ينبغى الا تكون هذه الزعامة مقصورة عليه ، بل لابد أن يشاركه فيها كل الأفراد المتأثرين بنتائج عملية التغيير وبالقرارات التى تتخذ حيالها ، ومن هنا نرى أن التخطيط للمنهج ليس بأجراء يقوم به شخص واحد ونرى أيضا أن « الجهد الجماعى هو الطريق الأمثل للفعال الذى يمكن أفراد الجماعة من بذل ما يستطيعون الاسهام به بغية تحقيق أهداف الجماعة كلها » (سوندرز ، فيليبس ، جونسون Saunders, Philip and Johnson ، ١٩٦٦) ، ص (٣٥) ولا يمكن التقليل من أهمية العمل والجهد الجماعى الا أن وقائع هذا العمل لا تظهر تلقائيا حالما تتشكل مجموعة العمل ، فالشاركون فيها فى حاجة الى توجيه مخطط المنهج وارشاده ،

وتشجيعه لهم — أيضا — أفرادا وجماعات على إبداء الرأي ، وتقديم كل ما يستطيعه من سبل لتيسير حل المشكلات التى تعترضهم بطريقة تضع فى الاعتبار آراء كل عضو فى الجماعة ، وملاحظاته — ويتضمن ذلك كله أن يصبح من واجب مخطط المنهج كقائد — الاحاطة التامة بنظرية المنهج والمعرفة الكاملة لطرق تصميمه ، وأن تتوفر لديه المهارات الضرورية له فى اطار كونه عاملا من عوامل التغيير ، وفى القسم التالى سنعرض بشيء من التفصيل لدور مخطط المنهج كعامل منشط لعملية التغيير .

تصميم عملية التغيير ومراحله :

قام الباحثون فى علم النفس التطبيقي بدراسات مستفيضة فى عملية التغيير فى مؤسسات عديدة فتوصلوا الى نقطتين لعملية التغيير : نمط معرفي ، ونمط انفعالي وأوضحوا أن إدراة أن ازدياد معرفة الفرد (التغير المعرفي) لا يؤدي بالضرورة الى تغيير سلوكي ، وأن إتاحة الفرصة للفرد ليكتسب متاعر وسلوكا جديدا نحو تقبل الآخر ين وتقدير ما لديهم من قيم (التغير الانفعالي) لا يؤدي بالضرورة الى تحسين كفاءة العمل ، والعلاقات السائدة فيه ، غير أن خبراء تطوير الأنظمة المعمول بها فى المؤسسات يرون أنه من المستحيل التوصل الى تغيير حقيقي فى نواتج نظام ما دون العمل على أحداث تغيير ملموس فى العمليات التى يتضمنها هذا النظام . ويرى هؤلاء الخبراء أن هذه التغييرات تتضمن تغييرا فى المجال المعرفي والمجال الانفعالي .

وسواء أكننا نهدف الى أحداث تغيير ما فى نموذج لسيارة جديدة أو لمنهج جديد ، فإن الدافع فى كلتا الحالتين ينبثق من الفارق الذى نحس به تجاه ما هو مثالي وما هو واقع فعلا ، وهذا الاحساس يدفعنا بعيدا عن الواقع فى اتجاه المثالي . غير أن كثيرا ما تعترض طريقنا معوقات تحد من هذا السعى نحو الأفضل .

و يسوق سيرجيو فاني Sergiovanni (١٩٧٧) — ص (٢١٦) تصورات عن هذه المعوقات التى تعترض طريق التغيير ، فى تمثلها فى مجال المحاولات المبذولة لتغيير سلوك المعلم ، ومن الواضح أن تصورات عن هذه المعوقات يمكن تطبيقها فى مجالات أخرى للتغيير .

و يرى سيرجيو فاني أن هذه المعوقات تتخذ الصور الآتية :

١ — أن مقاومة المعلمين لا تنصب على التغيير فى طرق التدريس ، أو الادارة المدرسية ونظامها ، أو تكنولوجيا التعليم والمناهج وتطویرها وتنفيذها بل تنصب على ما يصاحب هذا التغيير من تغيير آخر فى المجال البشرى ، وما يسوده من علاقات .

٢ - قد تنجح استراتيجيات التغيير القائمة على أساس منطقي في احداث تغيير تقنى ،
وتغيير فى بنية المجال الذى تعمل فيه . الا أن هذه الاستراتيجيات ذاتها تقف عاجزة
عن تحقيق تغيير سلوكى فى الأفراد .

٣ - أن استراتيجيات التغيير التى تعتمد أساسا على السلطة - سواء أكانت هذه السلطة
على صورة نفوذ ادارى أم سياسى - قد يكون لها من الفعاليات ما تحقق التغيير فى
جوانب فنية تقنية ، وكذلك فى جوانب البيئة ذاتها ، غير أن هذه الاستراتيجيات
قليلًا ما تؤدى الى نتائج ملموسة فى تعديل وتغيير سلوك الأفراد .

٤ - أن التعديل السلوكى للأفراد يعتبر من الأهداف الأساسية التى يسعى الى تحقيقها
التطوير التربوى .

ومن الطبيعى أن نتنبأ بحدوث تطوير فعال فى المنهج اذا ما أتيح للمسؤولين الفرصة
الكاملة لانتقاء واختيار ما يترأى لهم من سبل لتحقيق التغيير المطلوب ، ومن هنا -
كما يفترض مير جيفانى - ينبغى أن يتوافر لدى هؤلاء المسؤولين الشعور بالمسؤولية ازاء
ما يجرى داخل عملية التغيير وازاء ما ينتظر أن تؤدى اليه من نواتج تعليمية .
أن القائمين بتطوير المنهج - كالقائمين بعمليات التطوير لأى نظام أو مؤسسات -
مطالبون بمساعدة جميع المهتمين بعملية تطوير المنهج فى تحديد الغايات التى يسعون
اليها وفى تنظيم جهودهم على نحو يؤدى الى تحقيق هذه الغايات ، وقد تكون هذه
المساعدة فى ثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموعة ، وتنمية هالدهم
وفى هذه المرحلة يتلقى المشاركون فى عمليات التغيير والتطوير - الارشادات والعون -
الذى يساعدهم على تنمية الثقة فيما بينهم ، وفى الافصح عما يكونونه من مشاعر وآل تجاه
أهمية دور كل منهم فيما يقومون به من عمل ، و يتلقون كذلك توجيهات تساعدهم فى تحديد
أية مشكلات حتى يتولد لديهم اليقين بإمكان طرح الحلول لها وان لكل منهم دورا هاما فى
التوصل لهذه الحلول .

المرحلة الثانية : تغيير أساليب العمل :

وتهدف هذه المرحلة الى تغيير الأسلوب الذى تتبعه مجموعة من الناس يعملون معا فى
مكان عملهم المعتاد (مثل الوزارات أو المدارس) ، ومن خلال تغيير أسلوب العمل
تحاول تحقيق الشعور بالاحباط ، وتحاول تحسين وسائل التواصل وتنمية التعاون المثمر ،

وسوف يؤدي هذا كله الى تكوين أنماط جديدة للسلوك لدى العاملين ، تؤدي بدورها الى التقليل من أهمية التمسك بما تمليه عليهم الوظيفة من دور وعلاقات تتفاوت في أهميتها .

المرحلة الثالثة : تغيير بنية التنظيم .

ومن خلال تحول سلوك الفرد والجماعة نحو التعاون تظهر أنماط وظيفية جديدة وأدوار وسياسات من اجراءات جديدة لم تكن في البنية السابقة لنظام العمل ، وتصبح مرور الوقت النمط الأساسي لنظام العمل الجديد يمكننا أن نرى الآن أن عمليات التغيير تتسم — على عكس ما كنا نتصور — بالتمقيد والاعتماد على العلاقات الانسانية بدرجة أكبر من اعتمادها على أساس عقلى ، وينطبق هذا أيضا على عملية تغيير المنهج .

الأدوار وما بينها من علاقات :

يشير سرجيوفاني (١٩٧٧) الى أن « تحديد الأدوار داخل النظام وتوضيحها له أهميته فى التوصل الى قيادة فعالة » ص (١٥١) وقد جاءت هذه الملاحظات فى سياق مناقشة دارت حول ما يتوقعه المعلمون من القيادات التعليمية ، وهى توقعات كثيرا ما تكون مختلفة عن تصورات القادة عن حقيقة الدور الذى يضطلعون به . ومن الجانب الآخر يتوقع القادة التربويون من المعلمين أن يقدموا أدواراً معينة بمهولة أو مهملتها تماما من جانبهم . ان الدور الذى يقوم به الفرد لا يتحدد بما لهذا الفرد من توقعات وآمال فقط ، وإنما يتحدد : « بالنظام » الشامل الذى يوزع هذه الآمال و يعطى المعايير التى يتحدد فى ضوءها سلوك المعلم أو القائد عند مستوى معين فى النظام التعليمى .

ولقد قام شمك Schmuck وزملاؤه (١٩٧٧) بمحاولة لتحديد هذه المعايير والادوار على النحو التالى : « نعى بمصطلح « المعيار » ما أجمع عليه أفراد مجموعة ما من توقعات سلوكية داخل اطار ما ، أما مصطلح « الأدوار » فنعى به مجموعة من القواعد السلوكية المحددة لسلوك الفرد فى موقف معين على دوره محدد ، ولتوضيح ما نعىه بالمعيار السلوكى يمكننا القول أن معيارا سلوكيا ما يوحى كثيرا وينادى بالاعتدال وعدم المغالاة فى التفاعل بين المعلم والتلميذ . ويتحقق هذا المعيار عندما يجمع المعلمون على الاعتدال فيما يظهرونه من ود وصداقة ، وكذلك فيما يظهرونه من جفاء وحزم نحو تلاميذهم ، وعندما يجمعون على نبذ المغالاة فى هذه المشاعر » وقد يذهب الى أبعد من ذلك فنرى أن المعيار السلوكى الذى يؤيد اقتراحا بتأجيل أو قس اجتماع لجنة ما — بصرف النظر عما يحققه جدول أعمالها من تقدم — معيار سلوكى نافذ المفعول ، ولولم يشر اليه أحد المجتمعين ،

ذلك لأن أعضاء مجلس الكلية جميعاً لم يتوقعوا توجيه اللوم إليهم لمغادرتهم قاعة الاجتماع ومن الانتهاء من الموضوعات المطروحة للدراسة . ص (١٧ ، ١٨) .

وقد تكون معايير السلوك صارمة ضابطة وقد تكون مطلقة ومنفتحة . وتختلف درجة أهمية هذه المعايير تبعاً لما تغطي به من تأييد واستحسان وقابلية هذه المعايير للتغيير والتعديل تتوقف على مدى ما تقدمه للفرد من مساعدة لتحقيق غاياته ، فإذا تميزت بقدرة إيجابية كبيرة — كان من الصعب تغييرها أما إذا أصبحت عائقاً في سبيل إشباع حاجات الفرد فإن هذا يكون أدعى إلى التفكير في تعديلها .

وفي المدارس (و يصفها سكك بالأنظمة غير المتميزة نسبياً) كثيراً ما يطلب من المعلمين والقادة القيام بأكثر من دور . وبعض هذه الأدوار يمكن التنسيق بينها ، وبعضها الآخر يشوبه الصراع ، وعلى سبيل المثال . قد ينشأ الصراع في موقف يتطلب من المعلم القيام بدورين في آن واحد : دور قائم على الود والتسامح ، ودور متشدد لاقرار النظام في الصف وفي موقف آخر في مجال تطوير المنهج — قد ينشأ الصراع بين دور المعلم أو الادارة المدرسية أو يفرض عليها الالتزام بمنهج معين يشعرون في ضوعاً لديهم من خبرات — أنه لا يتناسب مع المستويات التعليمية بالمدرسة .

وتشيع هذه المواقف في البلاد النامية ومنها البلاد العربية حيث يجد المعلمون والادارة المدرسية أنفسهم بين ربحي القديم والحديث . أدوار تقليدية أصبحت مألوفة تماماً لديهم وأدوار حديثة فرضت عليهم فجأة دون أن يعدوا لمتطلباتها . وقد يكون الأمر على العكس من ذلك تماماً ، فيطالب المعلمون والادارة المدرسية بأدواراً جديدة تتلاءم وتتفق مع فهمهم المتزايد لعملية التعليم والتعلم الا أنهم يواجهون بالرفض من الجهات المسئولة التي لا تلم بما تولد عند الادارة المدرسية من فهم جديد .

ولابد للمنهج ومحاولات تطويره من توقع تغيير أدوار التلاميذ واجابتهم فتتاح لهم الفرصة للمشاركة في عملية التخطيط ، الا أن القائمين على تطوير المنهج لا يعرضون حتى الآن سبل ووسائل تحقيق هذه المشاركة .

أدوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة :

يقرر لبسون (١٩٧٣) أنه « ليس من المنطقي أن نتوقع تغييرات سرية في سمات المعلم وخصائصه سواء أكانت هذه التغييرات ناتجة عن تنظيم مقصود لخبرات

المعلم أم ناتجة عن عمليات الانتقاء والتثبيت والترقي الوظيفي» (ص ٧) ، ولا يمكن انكار أو تجاهل حدوث هذا التغيير في المعلم حتى ولو كان تغييرا تدريجيا والقضية المطروحة الآن هى كيفية التأكد من توافر المعلمين الذين يتسمون بخصائص متنوعة ، ولنرجع مرة أخرى الى لبسون Lipson (١٩٧٣ ، ص ٧) الذى يقرر «عدم وجود المعلم الذى يصلح لجميع التلاميذ ، فالمعلم الذى يصلح وتبرز مواهبه فى نظام ما لا يحتمل أن تكون له نفس الصلاحية داخل نظام آخر، ومن هنا لابد من أن نعتزف بمجائنا لأنماط متنوعة من الشخصيات والقدرات داخل المدرسة » .

و ينبغي ان يتاح للمعلمين درجة أكبر من الاستقلالية ، والحرية والمبادرة فى جميع جوانب النشاط التى يقومون بها ، وليست الحاجة محصورة فى توفير أدوار متنوعة للتدريس بل تتعداها الى أهمية قيام المعلم بدور ملموس يفيد به تلاميذه ازاء الانفجار المعرفى ويشير ليند فال وبولفن Lindvall and Bolvin (١٩٧٣) الى ذلك بقولها :-
« ليس على تلميذ اليوم تعلم قدر أكبر مما تعلمه تلميذ الأمس فقط بل عليه مواجهة عالم يخصص بمجالات وبدائل للتخصص تحتم عليه الاختيار بل توجه النشاط الصفى وتخضعه لما لدى التلاميذ من حاجات واهتمامات (ص ١٣) .

وقد يغير الاشخاص أعمالهم عدة مرات أثناء حياتهم وهم بذلك يجدون أنفسهم منغمسين فى عملية التعلم طوال حياتهم ، مما يجعل من الضرورى تزويدهم بما يسر لهم الدراسة الذاتية التى يقومون بها بدافع تلقائى ، بل يبدو ايضا أنه من غير الممكن التوصل لحلول مناسبة للمشكلات الاجتماعية ما لم يعتد المواطنون استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات فى حياتهم ، وهو أسلوب يمكنهم أن يكتسبوه من خلال تطوير التعليم .

ويتم المعلمون بالعديد من القضايا أحداها البحث عن الوسائل التى تضمن وتؤكد العنصر الانسانى فى استخدام تكنولوجيا التعليم بعد أن كان العامل يتجاهل آليا فى العملية التعليمية لمدة طويلة ومن هذه القضايا قضية أخرى تفرض نفسها وتجهل من الضرورى أن يجمع المعلم فى تكوينه بين بنية المعلم ومهارات مصمم التعليم ، وهو جمع أصبح حتميا ازاء التطور السريع الذى تمر به تكنولوجيا التعليم .

ولقد طرأ تغير جوهري كبير فى دور المعلم متمثلا فى ضرورة التعامل مع مجموعات صغيرة من التلاميذ مع توفير بدائل من استراتيجيات التعليم التى تلائم كل مجموعة على حدة فى الوقت نفسه : بل أصبح من المتعين على المعلم ان يضيف بعدا آخر الى حقيقة الدور الذى يقوم به لكى يكون عالما تطبيقيا ويرجع ذلك الى أن التكنولوجيا تعنى ايضا التطبيق

المنهجى فى مجال التعليم لنتائج البحوث العلمية والتجارب التى تثبت صحتها .
وفى بلاد الغرب توصل رجال التربية والقائمون بتدريب المعلمين الى تجديد دقيق
للأدوار التى يجب أن يطلع بها المعلمون فى وقتنا هذا ، ويمكن تحديد هذه الأدوار بثلاثة
أنماط هى : (١) دور المعلم كنموذج إيجابى يحتذى به التلاميذ ، (٢) دور المعلم كحلقة
وسيطه للتفاعل داخل الصف ، (٣) دور المعلم كمدير مسئول عن تحقيق نتائج التعلم بما
يتوافر له من مصادر تعينه على ذلك .

• أما فولر Fuller (١٩٧٤) فقد حدد مهارات المعلم الحديث بأربعة أنماط :

- (١) النمط الأول : مهارات التقييم :
وهى تتضمن مهارات الملاحظة وسمات الشخصية ومكوناتها والقدرة على تفسير
سلوك الآخرين ، علاوة على الصور والوسائل التقليدية للاختبارات والقياس .
- (٢) النمط الثانى : مهارات معرفية عامة :
وتشتمل على الإحاطة بطرق الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأشخاص والأدراك
وصور الفن ، والفلسفة والتعزيز الاجتماعى ، وكذلك الإحاطة بالمحتوى المعرفى .
- (٣) النمط الثالث : مهارات نشطة / يقظة :
وتتضمن هذه المهارات الامام بطرق مساعدة الآخرين ، وطرق مواجهة التلاميذ
المشاكسين ، والقدرة على تحديد الطرق المناسبة لتعديل السلوك .
- (٤) النمط الرابع : مهارات تعديل السلوك :
وتتضمن هذه المهارات الامام بالمصادر المتوافرة فى البيئة وكيفية استخدامها لفائدة
التلاميذ ، الامام بسيكولوجية تعديل السلوك وبأساليب التدريس الخاصة .

ويميل بعض الباحثين الى اعتبار المعلمين منظمين وعارضين للمحتوى ، وميسرين
للتفاعل بين الأفراد ، وعحققين للتواصل ، ومخططين ، ومتخصصين فى التقييم وخبراء فى
التصميم التعليمى ، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج لها ، ومستشارين وموجهين
وخبراء فى تطبيق المنهج وتنفيذه ، بل يطلقون عليهم العديد من الألقاب الأخرى .

أما عن السمات والقدرات الشخصية التى يجب أن تتوافر فى المعلمين حتى تمكنهم من
القيام بجميع هذه الأدوار فعالبها ما يشار اليها « بالكفاءة » و « الإبداع » و « المرونة »
والقدرة على التواصل الجيد ، والقدرة على استثارة اهتمام التلاميذ حول موضوعات معينة
بل حول عملية التعلم نفسها .

وفى هذا الصدد يشير دنمارك وإسبينوزا Denmark & Espinoza (١٩٧٤) ص ١٩٦ الى ضرورة اعداد المعلم ليكون « عاملا مساعدا على التغير والاصلاح المطرد فى مجال التربية »

وينطوى اعداد المعلمين للقيام بهذا العدد الكبير من الأدوار على مشكلات عديدة وتذهب ويليس willis (١٩٧٩) الى الاعتقاد بأن نقطة البداية فى اعداد المعلم ينبغي أن تكون تعريف الدور، وتوضيح كل ما يتعلق به ثم الانتقال بعد ذلك الى المهارات بأبعادها المختلفة ويجمع العديد من رجال التربية على الأخذ بهذا الاتجاه بدرجات من الاهتمام .

ولقد انعكس هذا الاتجاه فى بعض المقررات الدراسية لكليات التربية التى تتناول الجوانب المختلفة لطبيعة الأدوار التى يؤديها المعلم .

و ينبغى ألا يغيب عن أذهاننا أنه اذا ما اردنا تحقيق التغير المطلوب فى سلوك وتفكير المعلم لابد ان يصاحب هذا التغير، تغير مماثل فى العناصر البشرية الاخرى داخل النظام التعليمى و يتم ذلك عن طريق التخطيط الدقيق « لعوامل التغير » وعن طريق جهد المتخصصين فى تطوير هيئات التدريس والعاملين .

عوامل التغيير وتطوير العاملين

القائم بتخطيط المنهج ودوره فى كل من تحليل نظام التعلم وعمليات التطوير:
قبل قيام لجان تطوير المنهج بالعمل الفعلى لابد لمن يضطلع بمسئولية تخطيط المنهج وتوجيه اعمال التطوير من الالمام الكامل بكل ما يتعلق بالمؤسسات التى من أجلها يصمم المنهج الجديد ، والالمام كذلك بطبيعة المستفدين من هذا التصميم (التلاميذ) . وعلى الرغم من احتمال تفهم خبير تخطيط المنهج - بما لديه من خبرة لطبيعة المدارس بصورة عامة - الا ان كل مدرسة تمثل فى حد ذاتها بيئة معينة تعمل وتؤثر فيها مجموعة من المتغيرات لا توجد فى غيرها من المدارس و ينبغى على خبير التخطيط أن يأخذ بعين الاعتبار هذه المتغيرات . ومع التسليم بأحاطة خبير التخطيط ببيئة تعليمية معينة إلا إنه يتعين عليه القيام بجمع البيانات لتجديد ما لديه من معلومات سابقة وذلك قبل انعقاد لجنة تخطيط المنهج ولا يكتفى بذلك بل يتعين على اللجنة القيام بدورها فى جمع البيانات التى قد تضاف الى ما توصل اليه الخبير من بيانات سابقة .

وأولى خطوات التحليل تحديد طبيعة بنية دور الادارة التعليمية و يؤكد طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٦ /) « أن ما يفسر انفتاحية النظم التعليمية المختلفة وتقبلها للجديد لا يمكن فيما تمتع به الادارة التعليمية من درجات المركزية أو اللامركزية بل فى درجة التسلط الذى يتميز به » (ص ٢٦) وفى حالة اقامة بنية الادارة على درجة عالية من التسلط - توضع استراتيجيات التسلط - توضع استراتيجيات التغيير على نحو يختلف تماما عما يتم فى البيئات الديمقراطية وتتناوب هذه الاستراتيجيات ايضا تبعا للهيئة التى يتبعها خبير تخطيط المنهج ، وهل هى من داخل النظام نفسه أو من خارجه ؟ ولقد قام هافلوك Havelock (١٩٧٣) بتحديد المميزات التى يتمتع بها عامل التغيير القادم من داخل النظام نفسه على النحو الآتى :-

- ١ - المامه بالنظام .
- ٢ - استخدامه للغة المتداولة فى النظام .
- ٣ - تفهمه واستيعابه للمعايير السلوكية .
- ٤ - انمكاس باحتياجات وآمال النظام فيه .
- ٥ - كونه شخصية مألوفة للنظام كله .

والمام خبير التخطيط بالنظام ومعرفته به يجعله قادرا على تحديد العوامل المتفاعلة داخل النظام مثل مراكز القوى والقيادات الفكرية وأساليب المناقشة ، والمعتقدات والاتجاهات السائدة . ومعظم الاعضاء الآخرين الذين ينتمون للنظام يشعرون بأنه ليس غريبا عنهم مما يمكنهم من التنبؤ بسلوكه ، والاعتقاد في حسن نواياه في افادتهم دون اى تهديد لمصالحهم الا أن خبير التخطيط الذى ينتمى للنظام قد لا يستطيع — بحكم المنظور المتاح له — رؤية النظام ككل ، بل قد لا تتأتى له المعرفة او الدراية التى يجب ان تتوفر فى دوره كعامل للتغيير ، وقد لا تكون له سلطة كافية ، أو قد يكون له اعداء وخصوم فى محيط زملائه . وبما تقدم ينبغى على من يتحمل مسؤولية التغيير ان يبدأ باعادة النظر فى علاقاته والتى فى ضوئها تتحدد درجة استقلاليته فى العمل ، واتخاذ القرار .

ومن الناحية الاخرى يجد المسئول عن تخطيط المنهج . الوافد من خارج النظام نفسه فى موقف لا يحسد عليه لعدة اسباب منها عدم انتمائه الى النظام ، وعدم استيعابه لهذا النظام بدرجة كافية ، واحتمال اعتباره من قبل العاملين داخل النظام خطرا يهدد مستقبلهم وآمالهم ، ومع كل ما تقدم ، يرى هافلوك Havelock (١٩٧٣) أن القائم بتخطيط المنهج الوافد من الخارج يتحلى بعدة مزايا منها :—

١ — أنه يرى النظام من منظور جديد لا تؤثر فيه أية انطباعات تولدت عن خبرة ماضية بهذا النظام .

٢ — انه يستطيع الاحاطة بالنظام المستهلك والمنافع بالتخطيط (المدرسة) فى نظرة شاملة وموضوعية .

٣ — أنه يعمل مستقلا عن بنية السلطة ولا يهدده أى سلطان ادارى .

٤ — انه يستطيع — بحكم كونه وافدا من الخارج — تطعيم وتغذية النظام بمدخلات جديدة وخبرة لم يمهدها هذا النظام من قبل . (ص ٥٢) .

ولعل المسئول عن تخطيط المنهج يستطيع مع كل ذلك أن يتغلب على نواحي الضعف التى تلاحظ فى الوافد سواء أكان من خارجه أم داخله . وأسلوبه فى ذلك التحليل لكل ما يتوقعه من مشكلات ، وقد يتعرض بالتحليل كذلك للأشخاص والأفراد الذين يعمل معهم . وقنوات الاتصال المتاحة له ، وطرق اشراك المجتمع المحلى ، وتقدير النتائج الفعلية للتغيير بالنسبة للتلاميذ .

ويمتدق هافلوك أنه من الأفضل تكوين فريق يجمع بين خارجين وداخليين فى النظام ليتحملوا مسؤولية الدور الملقى عليهم فى عملية التغيير والتطوير ، ويشترط أن يكون كل

عضو من هذا الفريق على معرفة تامة بأبعاد عملية التغيير، حتى يتمكن من القيام بدوره على نحو مرض داخل الجماعة، ولا يكفى أن يلزم بنظرية المنهج، عالما بأساليب التشخيص، والوقوف على احتياجات المنهج ومطالبه إلا أنه لا يكون صالحا لهذه المهمة ما لم يرفى نفسه الكفاءة للقيام بدوره كعامل يحقق التغيير، ويؤدى إليه، وما لم يعمل على اكتساب المهارات التى تمكنه من ذلك.

ويذهب هافلوك الى أبعد من ذلك، فى دور خبير المنهج عامل القدرة على حل المشكلات، فيحلل هذا العامل الى المكونات الآتية:

- ١- القدرة على التأثير.
- ٢- القدرة على اقتراح الحل المناسب.
- ٣- القدرة على تيسير عملية التغيير.
- ٤- القدرة على الربط والاستفادة من مصادر المعرفة المختلفة (أنظر شكل (١-١)، (١-٢)

وقدرة تأثير خبير المنهج — كمامل للتغيير — تتطلب منه تكوين فريق مهمته القيام بالأبحاث الميدانية، بهدف التأثير على النظام المنتفع من التغيير، ودفعه الى الشعور بالمشكلة والاحساس بها.

وليس من المقصود أن يقوم خبير المنهج (عامل التغيير) واللجنة التى تعمل معه — بحكم صلاحياتهم وأهليتهم — بفرض الحلول التى يقترحونها، بل يتعين عليهم معرفة الوقت، والصورة المناسبة للتقدم بمقترحاتهم، وكذلك مساعدة النظام المنتفع به على مواصلة هذه المقترحات لظروفه واحتياجاته.

وقدرة خبير المنهج باعتباره ميسرا لعملية التغيير — تتطلب منه الإلمام بأسس عملية التغيير، ومظاهرها تحقيقها فى الأفراد والهيئات، ومن هذا المنطلق — فى رأى « هافلوك » لا بد لخبير المنهج واللجنة التى تعمل معه من أن يرشدوا النظام المنتفع الى سبل القيام بالمهام الآتية :-

- ١- التعرف على احتياجاته وتحديداتها.
- ٢- تحديد المشكلة وصياغة الأهداف.
- ٣- جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة.
- ٤- وضع الحلول واختيار المناسب منها.

و يوضح هافلوك شكل رقم (١ - ٣) طبيعة العلاقات التى تربط ما بين الأنشطة التى يقوم بها الفريق المسئول عن تطوير المنهج ، والأنشطة التى يقوم بها النظام المستفيد (المستهلك) للحصول على البيانات ، والتجريب والمواءمة لتحقيق التغيير المطلوب فى المنهج .

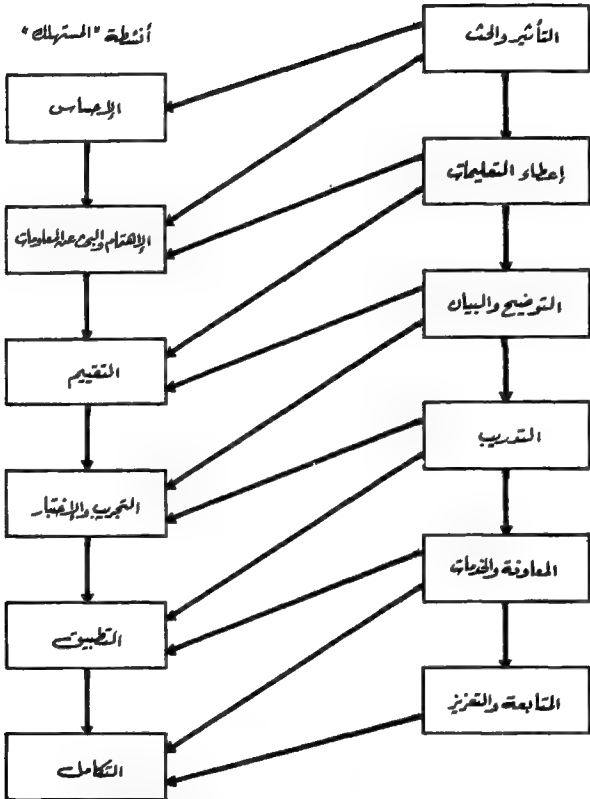
وإذا كان عامل التغيير عظموا فى هيئة المدرسة — كنظام قائم بذاته — فهو على الأرجح يقوم بتيسير عمليات التغيير بجانب ما يوكل اليه من مسؤوليات أخرى ، فإذا كان مديرا للمدرسة يجب عليه الامام بعملية التغيير ، وما يمكن أن تواجهه من مقاومة ، ويجب عليه أيضا معرفة القوى الابداعية التى يحتوها النظام (المدرسة) وما يمكن أن يعهد اليها بادخال المستجدات والجديد وعليه أن يتعرف على برامج الأنظمة المعمول بها فى المدارس الأخرى ، ويستقى منها ما يستحق ادخاله فى مدرسته ، وعليه أن يبدى ما لديه من اهتمام حقيقى بالتغيير ، فيبحث هيئة المدرسة على البند فى حوار يساعد على الكشف عن الآراء والاتجاهات المختلفة نحو عملية التغيير ، هدفه من ذلك اثراء الفكر وليس السعى لعبه فى قالب واحد .

وتعد القدرة على الرؤية الجامعة الشاملة للنظام احدى القدرات الضرورية التى يحتاج اليها المدير كعامل للتغيير — الذى يتعين عليه أن يحدد احتياجات النظام ، وفقا لمستويات التطوير وتأثيرها فيه ، وينبغى فى كل ذلك ألا يغيب عن ذهنه أن المدرسة ليست الانظاما تابعا لنظام أكبر يتمثل فى المجتمع ، وفى النظام الأم للسياسة التعليمية .

وإذا ما توافرت للنظام هيئة متمرسه تحظى بمستوى عال من الخبرة والرأى والقدرات ، فلا بد للمدير الذى يقوم بعامل التغيير من العناية بما لدى النظام من قدرة على التجديد الذاتى و يشطلب ذلك اهتماما خاصا بتطوير العاملين بالهيئة المدرسية ، وتدريب هيئة التدريس وخبراء المنهج والهيئات العاملة الأخرى ، وذلك بهدف وضع خطط لعملية التغيير والقيام بتنفيذها .

ومع ذلك ، فقد لا يجد عامل التغيير العون والتأييد من جانب كثير من الأنظمة المدرسية ، وبذلك يفقد ميزة العمل من مركز القوة والسلطة و يضطر الى العمل من مستوى أدنى داخل النظام ، وهو المستوى الذى غالبا ما يعمل منه خبراء المناهج ، مما دعا « هافلوك » (١٩٧٣) الى الاهتمام بهذه الحالة ، والتقدم ببعض الاقتراحات لعامل التغيير الذى يقوم بمسؤولياته على المستوى الأدنى للسلطة :

أنشطة عوامل التغيير



شكل رقم (٣-١) التنسيق بين أنشطة (عوامل التغيير) والأنشطة التطبيقية للمستهلك.

المصدر: هافلوك ، HaveLock ، ١٩٧٣ ، ص ١١٥

١ - يضع تخطيطاً يوضح النظام ، ويحدد أهدافه وقواعد السلوك المتوقعة ، والنظم المتبعة له ، والعاملين فيه .

٢ - يحدد المبادئ الإسترشادية بالتخطيط - يقوم بتحديد المؤيدين لفكرة التغيير ، والمؤمنين بإمكان تنفيذها ، وقد يكون بعض هؤلاء المؤيدين من أفراد المجتمع خارج النظام المدرسي ، ولكنهم يحرصون لإدخال التغيير في النظام ، والعمل على تطبيقه .

٣ - وبعد تكوين فريق العمل - يقوم بتشجيع كل عضو فيه ، حتى يكون ملماً بمجانب خطة التطوير ، وقادراً على التصدي لأي استفسار حولها ، وتفنيد أي هجوم يوجه إليها باستخدام البراهين والأدلة .

٤ - وعليه لا ينسى أن النجاح لا يتحقق دائماً للمطابقة والجلد ، إذا ما كان مقتنعاً تماماً بقيمة التطوير وفوائده .

٥ - وفي حالة وجود مقاومة من الإدارة ومشروعات التطوير - يحاول أن يحلل الموقف من وجهة نظر تلك الإدارة ، وبذلك يتمكن من تلخيص النقاط التي تحتاج إلى مراجعة ودراسة ، كما يتمكن من إيجاد الطريقة المناسبة لاكتساب تأييد الإدارة ، أو معرفة سبل تجنبها .

٦ - ولا بد أن يتولد الإحساس بعامل الوقت واستراتيجيات التعامل معه ، وتحديد نقطة الانطلاق والتنفيذ لخطة التطوير حينما يتأكد من ملائمة المناخ للنظام على التغيير ، وبإيجابته ، ويتطلب ذلك التخطيط الجيد دون أي اندفاع .

٧ - لا بد أن يكون مستعداً لمشاركة الآخرين له فيما يتلقاه من تقدير وثناء فعامل التغيير ولو أنه يتحمل المسؤولية منذ البداية لتنفيذ خطة التغيير والتطوير إلا أنه يجب أن يتذكر دائماً أنه بمفرده لا يستطيع إنجاز أي شيء .

وبصرف النظر عن المستوى الذي يعمل منه أو درجة النفوذ المتاحة له ينبغي على عامل التغيير أن يمر بعدة مراحل لتحقيق التغيير المطلوب ، ويرى « هافلوك » أن أولى هذه المراحل أقامة علاقات طيبة مع أصحاب العلاقة الذين يستهدفهم التطوير وهم يمثلون « المستفيدين أو المستهلكين » ، بما في ذلك النظام المستفيد من هذا التطوير .

وعلى الرغم من أنه ليس من اليسير تعريف « المستهلك » تعريفاً دقيقاً ، إلا أنه في حالة النظم المدرسية تتمثل في المجموعة الأولى في النظام المستهلك في المجموعة التي تستأثر بالخطط والمشاريع الخاصة بالكلية (يوفتلك) أعضاء مجموعة علاقاتهم في المجتمع (في النظام المستهلك ، وتمثل في التلاميذ وأولياء أمورهم) يوضح ابن ذلك أن كل من يجب على عامل التغيير

يتم ذلك كان على مصمم التغيير أن يستمع اليهم باهتمام فيتأكد مما يقصدون اليه ، وأن يتبادل معهم الرأي ويعبر عن تقديره لهم لما يسهمون به من رأى وفكر.

يشير « هافلوك » (١٩٧٣) الى أن العلاقة بين مصمم التغيير والجمهور المستفيد من هذا التغيير لابد أن تقوم على الأسس الآتية : —

- ١ — التبادل : ويتضمن تبادل البيانات والمعلومات .
- ٢ — الصراحة : ويتضمن ابداء رأى الطرفين نحو الأفكار الجديدة بأمانة وصدق .
- ٣ — عدم المغالاة فى الأهداف : فلا يتوقع الجمهور المستفيد من مصمم التغيير القيام بعمل يشبه المعجزات ، ومن هنا كان من واجب مصمم التغيير من البداية مساعدتهم فى وضع أهداف قابلة للتحقيق .
- ٤ — امكانيات النجاح : ينبغى على عامل التغيير أن يقدم الدليل على حسن نواياه وإشاعة روح التفاؤل فيما بينهم ومساعدتهم على تقدير احتمالات النجاح .
- ٥ — تنظيم بنية العمل : ويتضمن التنظيم تحديد الأدوار ووضع المواصفات لها وتخطيط اجراءات التنفيذ ، وصياغة الأهداف فى تصوير نتائج متوقعة .
- ٦ — الحقوق والمسئوليات : ويتضمن تحديدها على أساس من العدل والمساواة لجميع الاطراف ، فليس لعامل التغيير أو المستفيد الحق فى فرض رأيه على الآخر .
- ٧ — اختزال المخاطر الى الحد الأدنى : ينبغى على مصمم التغيير العمل على التقليل من احتمالات تعرض المستفيد للأضرار التى تنجم عن عمليات التطوير .
- ٨ — الإفصاح عن نقاط الخلاف ومواجهتها : ينبغى على الطرفين (عامل التغيير والمستفيد) تعود الأمانة والصراحة فى كل الأمور وعدم الإفصاح منذ البداية عن الدوافع الحقيقية وراء أى اقتراح قد يقوض الثقة التى تقوم عليها العلاقة ، وقد تؤدي الصراحة الى مناقشات حادة الا أنها فى نهاية الأمر تولد بين الاتجاهات المتناقضة وتزيد من فرص نجاح خطة التطوير .
- ٩ — المشاركة الإيجابية لجميع الأطراف : ينبغى اعلام الفئات المختلفة فيما حققته الخطة من تقدم ، وقد تتضمن هذه الفئات مجلس الادارة المدرسية ، وغيرها من الفئات الاعلامية المحلية .

وبالرغم من صعوبة اقامة علاقات على المستوى المثالى بين عامل التغيير أو لجان التطوير والنظام المستفيد من هذا التطوير ، إلا أن العناصر التسعة السابقة تعد اطارا مناسباً لهذه العلاقات ، وقد تعرض « هافلوك » للعوامل السلبية ، المعوقة لأهداف التطوير فى النقاط الآتية : —

النقاط الآتية :-

- ١ - جود النظام ومقاومته للفكر الجديد لفترات طويلة .
- ٢ - استغلال النظام لجهود عامل التغيير المنتدب من خارج الهيئة وذلك لدعم ومناصرة اتجاه معين داخل النظام .
- ٣ - تحيز النظام لاتجاه معين منذ البداية .
- ٤ - قيام النظام بالترويج لفوائد عمليات التطوير على المستوى اللفظي فقط .
- ٥ - ضعف قنوات الاتصال داخل النظام مما يعوق محاولات تجميع البيانات المطلوبة ، ومما يؤدي الى الاكتفاء بالقضايا الهامشية التافهة والتركيز عليها .
- ٦ - سلبية النظام نحو محاولات اقامة علاقات بين عناصره .

يتعين على عامل التغيير دراسة النظام الذى يعمل فيه بغية تقييمه على ضوء هذه العناصر واتخاذ القرار المناسب نحو التوقف أو المضى بخطة التطوير .
أشرنا حتى الآن الى أهمية المهارات التى يتطلبها عمل القائم بالتطوير ، وتظهر أهمية هذه المهارات مرة أخرى فى المراحل التالية :-

- تشخيص بنية العلاقات .
- الاستفادة من المصادر المناسبة والتوصل الى الحلول السليمة .
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التجديد والتطوير .
- استمرار النظام والقدرة على التطوير الذاتى .

يقوم المسئول عن التغيير برفع الكفاءة الداخلية للنظام ، ولا يقنع بتحقيق مرحلة معينة ، بل يستمر فى البحث والدراسة وجمع البيانات والمعلومات عن مراحل التطوير وما تمر به أدوار العاملين من تغيير وتطوير ، وكلها أمور تقرر نجاح أو فشل خطة التطوير .

تطوير العاملين وتحسين العملية التعليمية :

تأخذ بعض الدول الغربية مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا بالاتجاهات الحديثة فى وضع البرامج لتسمية مهارات المعلمين ومديرى المدارس والعمل على رفع كفاءتهم المهنية .

وتعد برامج تطوير العاملين غطا خاصا من التدريب أثناء الخدمة ذلك لأنها تنتقل من الاهتمام بالمحتوى المعرفى والمادة العلمية الى التركيز على « الشخصية بأبعادها المختلفة ،

بعض النماذج الخاصة فى مجال تخطيط المناهج : —
من خلال دراستنا لمصادر هذا الكتاب تعرضنا لعدة نماذج رئيسية فى مجال المنهج تناولت التخطيط ، والتنظيم لاجراءاته ، ووسائل تمويله ، ومن هذه النماذج : —

- ١ — نموذج تطوير العملية التعليمية لهامروس Harmrens
- ٢ — نموذج عن استراتيجيات تمهيدية للتعليم ووضع خطة البرنامج وتمويله — هارتنلى وآخرين (P. P.B.S.)
- ٣ — نموذج لتقوم البرنامج وأساليبه ، كوك وآخرين (PERT)
- ٤ — دراستان فى تطبيق اسلوب النظم فى تصميم العملية التعليمية وتطوير المنهج والتخطيط التربوى (طاهر عبد الرازق Razik ، (١٩٧٧) ... Razik ، (١٩٧٨) .

وقام شبمانز Chapanis بتصميم عدة نماذج ، نموذج التناظر الوظيفى وله صورتان ، صورة تطابق النظام ، والصورة الأخرى له تمثيل رمزى للنظام ، وصورة ثالثة تجمع بين مزايى الصورتين السابقتين .

و يشير شبمانز الى وظائف هذه النماذج على النحو التالى : —

- ١ — يقوم النموذج بوصف الوقائع أو النظم المعقدة على نحو يساعد على فهمها .
- ٢ — يفيد النموذج فى توضيح المهارات المعقدة وتيسير التدريب عليها .
- ٣ — يوفر النموذج الاطار الأساسى للقيام بعمليات التجريب .
- ٤ — يساعد النموذج على اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر النظام .
- ٥ — يمكننا النموذج من التنبؤ باستحالة القاسم بتجربة ما .
- ٦ — النموذج يتميز بمجاذبية خاصة .
- ٧ — يساعد النموذج فى عمليات التصميم الهندسى .

والنماذج بنمطها النظرى والتخطيطى أدوات معينة فى التخطيط التمهيدى فى المجال التربوى وفى عمليات التحليل ، وفى تطوير المنهج وبرامج التدريب ، و يقترح طاهر عبد الرازق (١٩٧٦) ثلاثة أساليب ينبغى مراعاتها فى دراسة المنهج وتطويره فى البلاد العربية .

- ١ — نموذج المادة الواحدة على أساس القاعدة الشعبية العريضة

٢ — نموذج القمة / القاعدة (Top -Down)

٣ — نموذج يجمع بين النموذجين السابقين .

وفى نموذج القاعدة الشعبية العريضة Groos Roots يضع المعلمون على أساس من الديمقراطية الجماعية عناصر المنهج على مستوى المادة الدراسية فى الشبة الواحدة أو الصف الواحد وذلك فى سنة أكاديمية واحدة . ثم ينتقلون الى مادة أخرى فى العام التالى ، ويشترط لنجاح هذا النموذج اتفاق جميع معلمى المدرسة على وضعه والالتزام به ، بل قد تؤخذ آراء التلاميذ وآبائهم وأعضاء المجتمع فى أثناء عملية التخطيط،وقد يتضح لهؤلاء المعلمين ضرورة ملحة لرفع كفاءاته مهنيا ، ولتحسين قنوات الاتصال والتفاهم فيما بينهم .

اما نموذج القمة / القاعدة Top — Down لتطوير المناهج فهو أكثرها استخداما بين رجال التعليم وهو أسلوب غير ديمقراطى ، يشترط الالتزام به حرفيا ، ويبدأ من المستوى الوظيفى الأعلى الذى يقرر تشكيل لجان تعمل تحت اشرافه وفى ضوء تعليماته ، وغالبا ما تتجاهل اللجان الاستشارية آراء المعلمين أو دعوتهم للأدلاء بهذه الآراء بعد ساعات العمل الرسمية وبدون أجر ، وقد تأخذ اللجنة بها أو ترفضها ، وهو وضع قائم فى معظم الدول العربية وهى التى تعمل بنظام التخطيط المركزى .

وقد يفشل نموذج القمة / القاعدة عندما يتجاهل أهمية تدريب العاملين واعدادهم أو حتى تلمس مدى استجابتهم لأى تعديل يجرى على المنهج .

ومن النماذج التى تجمع بين خصائص النموذجين السابقين نموذج تطبيقي / تحليلي Action - Research ، وهو يقوم على فكرة أن المنهج يعكس التغير الاجتماعى ، ويحدد طاهر عبد الرازق (١٩٧٦) ، ص (٣٤) أسلوب العمل بهذا النموذج فى ثلاثة عوامل رئيسية : —

١ — العلاقات الإنسانية .

٢ — دراسة البيئة والمدرسة .

٣ — مدى نفوذ الخبرة المهنية .

ويعتمد النموذجى التطبيقي / التحليلي على نتائج تحليل التغذية الراجعة لتطبيق أى اجراء تم تحديد المشكلة له ووضعت خطته فى صور عدة اجراءات عمل ، يتم تطبيق الاجراء الأول ثم تُحلل نتائجه الإيجابية والسلبية وفى ضوءها تراجع الخطة برمتها ، ويفترض هذا النموذج ان جميع العاملين متحمسون لرفع كفاءاتهم المعرفية والاجتماعية .

وحين نحاول التعرف على قنوات الاتصال وشبكاتها فى وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية وخطوط هذا الاتصال التى تربط بين الوزارة والمدارس ، والقنوات العاملة داخل البيئة المدرسية وبينها والمجتمع . . وذلك على مختلف المستويات ، وبتطبيق نمط الاتصال الرأسى الأفقى (هول Hall ، ١٩٧٧) ، تشير النتائج الى أن نمط الاتصال الرأسى يودى الى أغراض عديدة تمثلت فى الحذف والتشويه وتكدس المعلومات بل وإلى سخط العاملين ، و يصبح من الصعب القيام بأى تطوير فى ظل النظام القائم للاتصال الرأسى الذى يمنع قيام أى علاقات بين المستويات المختلفة .

و يؤكد النموذج النظرى المقترح لتطوير المنهج فى الفصل الثامن على ضرورة الأخذ بنظام الاتصال الأفقى ، وذلك من خلال افتراض أن رفع فعالية تطوير المنهج مرتبط ارتباطا وثيقا بتوفير قنوات رأسية وأفقية للاتصال .

الفصل الثانى

نظرة تحليلية لتطوير المناهج فى البلاد العربية

ورقة عمل

اولا : مقدمة :

تختلف البنى والاجراءات الخاصة بتغيير المناهج وتطورها اختلافا كبيرا بين دولة وأخرى . ولقد بدأ عدد من الدول الصناعية المتقدمة مؤخرا ادخال اصلاحات تعليمية شاملة . وجاء ذلك من ناحية ، استجابة للتشريعات الوطنية الخاصة بزيادة عدد سنوات الدراسة بالتعليم الإلزامى العام ، وادراكا ، من ناحية أخرى ، بأن التعليم الإلزامى العام لا يسابر احتياجات القوى العاملة وفرص العمالة على الصعيد الوطنى . وعادة ما يكون هناك تناقض بين اهتمامات الفرد فيما يتصل بمستقبله المهنى ، وبين البرامج التعليمية التى تستهدف تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمتابعة هذه الاهتمامات ، وتواجه الدول العربية نفس المشكلات ، ولكن يزيد من حدتها متطلبات تعميم التعليم الابتدائى الإلزامى ومحو الامية من ناحية ، والسعى الجاد ، من ناحية أخرى لاحداث تغييرات على الجهات الاقتصادية والسياسة والاجتماعية فى وقت معا .

والهدف الرئيسى لهذا الفصل هو تفحص تغيير المناهج وتطورها ، كعملية تتطلب تحديد اللبى والاجراءات والتعرف البصير على الموارد والروابط على مستويات عدة ، عبر الزمن . وعلى الرغم من ان هناك ادراكا بأن برامج تطوير المناهج على اساس علمى أمر لا غنى عنه لتجديد التعليم المعاصر تجديدا مستمرا ، الا أنه لا يبدو ان أحدا - حتى اختصاصى تطوير المناهج نفسه - يعرف عن رضاه التام بأن الجهود المبذولة فى هذا السبيل فى البلاد العربية فيها الكفاية ، أو أن هناك تنسيقا بين القائمين على تطوير المناهج ، يتيح استخداما امثل لمهاراتهم واسهاماتهم . يضاف الى هذا ان المفاهيم التى يقوم عليها صنع استراتيجيات التغيير ، وتسخير التكنولوجيا التعليمية لخدمة اغراض التغيير المنشود ، قل ان يفهمها الناس فيها كافيya يؤدي الى ترجيحها إلى أساليب عمل محدودة محدداً واضحاً . وتبقى الفجوة بين الجانب النظرى للتطوير الشامل للمناهج ، وبين التطبيق العملى الاستراتيجى ، غاية فى الاتساع ، ومرجع ذلك ، فى جانب منه الى ان الاطار المفهومى لتحقيق التكامل بين النظرية « والتطبيق » لا وجود له . ولقد يحدث ان يميل رجال التخطيط التربوى ، وهم منغمسون فى شئون توفير البنى والموظفين المدرسين الذين يتطلبهم تغيير المناهج وتطورها ، ان يغفلوا بعض الجوانب الهامة لعملية التطوير ذاتها . الامر الذى يؤدي عادة فى بعض الحالات إلى أن تنشأ فجوة عملية بين ما يرجى انجازها من خلال المناهج ، وبين ما يمكن التوصل اليه فى الواقع بطريقة فنية وكفئة .

وعليه انه قد اصبح من الواضح انه حين تصاغ اهداف الاصلاح وغاياته ، فى وضوح ، وتكرار ، فاننا نجد ان جهاز تطوير المناهج الذى يعهد اليه بعملية التطبيق ، يكون جهازا غير

ولابد لنا ، فى هذا المقام من أن نذكر أن المسؤولين فى وزارات التربية بجانب المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، كثيرا ما ينادون بتجديد النظم التعليمية تجديدًا شاملاً . ولكن النظم التربوية فى البلاد العربية لم تشهد الا تغييرا طفيفا بصفة عامة ، وإن النظم التعليمية الحالية وبنيتها ومحتواها تجعل الهدف من المؤسسات التعليمية هو منح الشهادات . وليس نقص المواطنين المهرة كل فى تخصصه ، وعدم قدرة النظم التعليمى على تخريج هؤلاء المواطنين سوى مظهرين ، واضحين من امظاهر الافتقار الى التنسيق بين التربية والتنمية . ورغم ان المقصود هنا هو التنمية الاقتصادية الا انه يمكن التأكيد من جديد على الحاجة الى اقامة نظم للاعلام لاغنى للتخطيط عنها ، وتدريب العاملين فى حقل التعلم حتى يصبحوا على وعى بهذا التخطيط . وهنا يبرز السؤال عما اذا كان فى امكان مؤسسات التدريب الوطنية او الاقليمية فى البلاد العربية القائمة أن تخرج الاختصاصين فى معالجة المعلومات وفى التخطيط التربوى ، بالاعداد والنوعية اللتين يتطلبها الأمر .

ويمكن ان نضيف الى هذا سؤالاً بديها وهو: الى أى مدى مهدت عمليات تحقيق الديمقراطية الاجتماعية والتجديد السبيل الى الاستخدام المناسب للعاملين فى تطوير المناهج ؟ وهذا الفصل ما هو الا محاولة لمناقشة هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة ذات الصلة ، بطريقة منهجية ، فى سياقات الوطن العربى ، وذلك كخطوة أولى لفهم عمليات تغيير المناهج وتطويرها وحل مشكلاتها .

ثانياً - اصلاح المحتوى منعزلا عن اصلاح العملية

ان أغلب الدول النامية ومنها الدول العربية أخذت تتجه نحو انشاء وحدات وطنية للبحوث التربوية وبنى خاصة تضطلع بمسئولية تغيير المناهج وتطويرها ، ان لم تكن قد انشأتها فعلا . الا ان هناك خطرا مائلا (كما حدث فى خبرات مماثلة لبعض الدول المتقدمة) هو أن هذه الوحدات المتخصصة قد لا تكون لديها الموارد الضرورية ولا تتمتع بالسلطة التى تمكنها من أنجاز عملها ، ونتيجة لهذا قد تحاسب على أمور لا تدخل تحت سيطرتها حاليا ، والمقصود بالموارد هنا ، الموارد المادية والبشرية ، ولا نعنى بالسلطة مجرد صنع القرارات ، بل الانفتاح على جميع المستويات والقطاعات السكانية التى تتأثر بتغيير المناهج . وتتصل درجة هذا الانفتاح وتواتره بمشكلة اقامة قنوات وشبكات للاعلام تمتد فى جميع الاتجاهات ، ولها روابط مع مختلف الهيئات والأفراد ، على الأصعدة المحلية والاقليمية والدولية . فعموما ما نكتشف انه حين تتخذ القرارات بشأن مراجعة المواد الدراسية أو اضافة مواد جديدة دون

تفهم الناس لهذه القرارات ، أو دون تأييد المدارس لها ، فإن اصلاح المناهج يواجه مقاومة ايجابية وسلبية معا .

والقارئ لهذا الفصل مدعو الى استكشاف مدى تأثير الانفتاح على المعلومات على مستوى القاعدة أو الافتتقار اليه على سير تجديداتهم المخططة فى محتوى المناهج أو فى المنهجيات التى يتبعونها . أن التعاقد فى التعليم ، على سبيل المثال ، مصدر قلق مضلل للتربويين كافة . أى مدى تعرفنا على أسباب هذا الفاقد من خلال أحاديث مع المتسربين أو المعيددين أنفسهم ، أو مع أولياء أمورهم ومعلميهم ؟ وأى أنواع المؤثرات البيئية المحلية يعاكس مؤثرات المدرسة ، ولكن استراتيجيات تغيير المناهج وتطورها لم تأخذ فى الحسبان ؟ ثم هل هناك أى تحيز أو فهم يؤدى الى عدم فعالية عمليات التغيير ، ولكننا لم نكتشفه بعد ؟

ولقد يكون من المجدى فى هذا الصدد ، أن نبحث عما اذا كانت قضايا المركزية واللامركزية هى مسائل تتصل بالانفتاح على المعلومات والانفتاح بها ، واقدام الدارسين كأفراد ، واعادة التنظيم الادارى ، أم هى كلها معا .

ولقد كتب طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٧) فى دراسة مقارنة عن عمليات تغيير المناهج ، أن التقاليد والاتجاهات ووجهات النظر التسلطية قد تكون أكثر علاقة بما يحدث أو لا يحدث فى عملية اصلاح المناهج ، مما اذا كانت برامج تطوير المناهج تقوم وتطبق على أساس مركزى . وغالبا ما نجد أن كفاءة تجديدات معينة قد لا تكون لها صلة تذكر بمدى تقبلها وتطبيقها ، نظرا لأن تغيير المناهج لم يكن أبدا مسألة صنع قرارات عقلانية ، أو أمر سياسى / اجتماعى . وقد حدد ستافليم Stufflebeam (١٩٧٤) ، فى معرض حديثه عن صعوبة تقوم البرامج التجديدية سبعة جوانب رئيسية لما اصطلح على تسميته « المشكلات الاجتماعية السياسية » هذه الجوانب هى :

(١) ضرورة اشارك مستخدمى المناهج ومستهلكيها فى عملية تطويرها وتصميم تقويتها ، فى مرحلة مبكرة .

(٢) الحاجة الى توجيه عناية خاصة بالاتصال والاعلام الداخلى حتى يكون جميع المشاركين على بينة من أدوارهم وفهمهم لها ، وكذا علاقتهم بالبيانات التى يجرى تجميعها .

(٣) أهمية غرس بذور الثقة بين المشتركين وتنميتها ، وكذا الايمان بالنزاهة المهنية للمهنيين كافة حتى يكون للمشروعات « صدق داخلى »

(٤) الأهمية الماثلة للاحتفاظ بالعلاقات مع البيئات الخارجية ، حتى يكون للمشروعات «صدق خارجي»

(٥) الالتزامات الاخلاقى للمحافظة على سلامة البيانات المستقاة من الموظفين غير المفوضين ،

(٦) الاستخدام الحكيم للأصول المرعية ، مثل العمل من خلال السلطة القائمة ، ومراعاة تسلسلها ، وفي بعض الحالات الحصول على تفويض لتخطى بعض الدرجات فى ابلاغ المعلومات للمعنيين ،

(٧) الاستخدام الحكيم لمنهجية العلاقات العامة ونشر المعلومات على جمهور واسع ، فى الأوقات المناسبة ، والاماكن المناسبة . ولقد يكون لهذه الاعتبارات التى ذكرناها أبعادا غالبا ما يقلل من شأنها أو تهمل فى سبيل الوصول الى الهدف ، ولكن قد يكون من المفيد أن نتسأل عما اذا كان فى الامكان ، فى الواقع ، أن نوليها اهتماما سطحيا . أن المناقشات التى تدور حول تغيير المناهج وتطويرها غالبا ما تستقطبها وجهات نظر انسانية أو علمية عقلية . وليس الاستقطاب ضارا بالضرورة فى المراحل الأولى لوضع نهج نظرى متكامل ، ولكن لسوء الحظ ، قد يكون عديم الجدوى ، يؤخر حل المشكلات حلا شاملا اما وقد تم التعرف على هذه الفروق الفلسفية ، وتم توضيحها من جديد فى سياق تغيير المناهج وتطويرها فانه يبدو ان المجدى التوليف بين المفاهيم والاتجاهات ذات الصلة من الجانبين . اذ يمكن ان نضيف الى قوى القيم الانسانية القديمة والتى نقلت بأمانه ، فى مجال التعليم ، قوة التحليل العلمى وحل المشكلات وكلاهما من نتاج الفكر الانسانى والخبرة البشرية ، ويمكن تطبيقها بكاملها فى مجال اصلاح المناهج . وهذا هو النهج التوليفى الذى سماه مولر وزاهوريك Molnar and Zahorik «النظرية الناقدة» وهى نظرية جديدة فى تطوير المناهج ، تختص بالرقابة والمعنى ، بالمنظور والممارسة بالتحليل والاستراتيجية . ولم يعد التقبل غير الناقد لاحدى وجهتى النظر أمرا ضروريا ، ونتيجة لهذا فان الاهتمام بالجانب العلمى اخذ يطفئ على الاهتمام بالتعريف الفلسفى . هنا تصبح مشاركة الخبرات بين من يمارسون عملية تطوير المناهج أمرا غاية فى الاهمية ، لأن فى الامكان بناء نماذج متنوعة لعملية التطوير ، على ضوء هذه الخبرات . وبصفة عامة ، تكون النماذج غاية فى الفائدة اذا كانت الرقابة قابلة للتعميم ، أى اذا كان فى الامكان تكييفها بما يتلاءم ومختلف المواقع التى تتميز بمجموعات فريدة من المتغيرات . ولنا أن نتوقع أن تفيد خبرات المشتركين فى هذا الاتجاه فى اقتراح نماذج متعددة ، مع تكييفها للتطبيق فى مواقف مختلفة .

من النتائج المعروفة أنه ، بغض النظر عن وجود أنواع كثيرة من النماذج التي يمكن استخدامها لوصف موقف معين وتفسيره ، هناك معالم ووظائف مشتركة لهذه النماذج ، تتيح وضع إطار ونظم عامة للعمل . ومتى تم تحديد هذه الجوانب المشتركة ، فإنه يصبح فى الامكان من حيث المبدأ ، استخدام نفس القواعد والأسس لبناء نماذج جديدة تصلح للموقف الجديد . وبناء نموذج جديد هو التقيض لنقل نموذج من مكان لآخر ، وذلك انه رغم ان هذا البناء يبدأ من عناصر معروفة ، فان قوته تتوقف على تفردة وعلى متغيرات الموقف . وميزة استخدام نموذج عام ليمثل عملية من العمليات هي أنه يغنى عن الحاجة الى « اعادة اختراع العجلة » ، أو اعادة اكتشاف ما عرفه الآخرون . و يمكن الخطر فى تحديد بعض المعالم — عن خطأ — بأنها معالم عامة ، فى حين أنها معالم خاصة لموقف معين . وتساعد الخبرة المكتسبة من نماذج مختلفة على تفادى هذا الاحتمال ، كما تساعد على التمييز ما هو ثابت ، وما هو قابل للتعديل والتكييف . وتبادل المعلومات له قيمة جلى فى معرفة مثل تلك الفروق ، وهما يستهدفه هذا الفصل .

وميزة اخرى لبناء النماذج هي امكان تحقيق تكامل مفاهيم المحتوى والعملية فى سياق بنىوى وعملى واحد . ف نشاط تغيير المناهج وتطورها ظاهرة واحدة ولكن لها معالم كل من المحتوى والعملية التي تتمثل فى علاقتها الدينامية ببعضها البعض .

المشاركة بالمعلومات فى تطوير المناهج :

من المفيد ، كنقطة بداية ، ان نتفحص مصادر تغيير المناهج . فكل تجديد لابد له من ان يبدأ من مكان ما ، وقد يكون للأصول المميزة تأثيرها على اتجاهات التغير من وقت التفكير فيها . وقد تتضافر القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لتعجل بالتغيير وقد يمارس أحد المؤثرات ضغطا شديدا ، بحيث يتطلب الأمر اعادة فحص المحتوى التعليمى والطرق التعليمية وتلك هي المتغيرات البيئية التي تعمل على احداث التغير ، و يدررها القائمون على تطوير المناهج بصورة عامة . ولكن هناك متغيرات بيئية تعمل على الابقاء على الوضع القائم ، بل قد تسفر عن قيام اتجاهات تؤدى الى التخلف فى التعليم . فثلا ، هناك « التقاليد » التي قد تتميز بأنها مجموعة من القوى الفعالة التي تعمل ضد التغير . ولذا لابد للرجة فى التغير من أن تصبح من القوة بحيث تغلب على جاذبية التقاليد ، حيث تقف هذه التقاليد ، حاجزا أمام التغير . وعادة ما تفضي الاتجاهات المؤدية الى التخلف الى تناقض ظاهرى ، يطغى أثر غير مقصود على أثر مقصود . فثلا ، نجد أن الهدف الاجتماعى وهو تعميم التعليم ، قد يسير فى الاتجاه العكسى ، بصفة مؤقتة على الأقل . حين يصل سيل غير المتعلمين أو أنصاف المتعلمين الى المدارس ويجد البلد النامى نفسه فى مواجهة أعداد ضخمة من

الطلبة ، و يصبح الأمر فوق طاقة البلد إلا إذا لجأ الى تطبيق مبدأ للحد من اعداد المقبولين ، كأن يلجأ الى التسجيل الانتقائي ، أو اختيار أو استبعاد تلاميذ أو مجموعات من التلاميذ . أن هذه البيانات . فى معظمها بدئية لا تحتاج الى دليل أو برهان ولكن نظرا لأنها تشكل « الستارة الخلفية » لعمليات تغيير المناهج ، وتكون بمثابة الحافز الى العمل ، أو المعوق له ، فأنها تستحق أن تذكر مرة أخرى .

غالباً ما يجد صانعو القرارات التربوية فى البلاد العربية أنفسهم فى موقف لا يحسدون عليه ، إذ يواجهون الحاجات الاجتماعية المتنوعة التى تتنافس على الموارد المتاحة . وازاء هذا الضغط أو من قبيل الحنكة السياسية ، قد يصدر قادة الحكومة المراسيم أو القرارات المتصلة بالتعليم ، ولكن المسافة بين وقت اصدار المرسوم أو القرار والأمر الواقع تكون كبيرة للغاية لعدة أسباب وجيهة . ومن ناحية أخرى فإن تغيير المناهج الذى يبدأ نتيجة نمو تلقائى سريع لآراء الأباء والتلاميذ ، يستغرق وقتاً طويلاً حتى يصل الى المستويات العليا و يأخذ مكاناً فى القوائم التى تحتاج الى التنفيذ . ومثالياً ، يمكن أن نقول أن الحافز الى إصلاح المناهج ينبسبى أن يأتى من « القمة الى القاعدة » ومن « القاعدة » أيضاً ، للأفادة من المزايا والأفلال من المساوى التى ينطوى عليها كلا الأسلوبين . وغالباً ما تكون المدارس النموذجية أو التجريبية بمثابة أرض مشتركة يلتقى عليها الطرفان ، حيث يشتركان معا فى تحديد الأهداف الوطنية وأهداف المجتمع المحلى ، و يبذلان جهداً مشتركاً . وقد أصبحت هذه المدارس وسطاً مألوفاً لأقامة وتقوم المشروعات والتجديدات الرائدة ، فى محتوى المناهج وتنظيمها وفى منهجيات التدريس . ولكن ، نظراً لأن كل مدرسة نموذجية راسخة متأصلة فى بيئتها ، فإن خبرات التربويين واختصاصى تطوير المناهج فى كل موقع من المواقع سوف تكون فريدة الى حد ما . ولهذا فإن المدارس التجريبية تكون بمثابة مثال مناسب لعملية بناء النماذج على أساس عناصر مشتركة ، وتكييف هذه النماذج وتطويعها لتتمشى مع متغيرات المواقع المختلفة .

والمشكلات التى تواجه عمليات تكييف النماذج وتطويعها غالباً ما تكون نتيجة إهمال أو إخفاق فى التعرف على واحد أو أكثر من متغيرات الموقف . ويرتبط هذا الإخفاق ارتباطاً وثيقاً بمشكلة الانفتاح على المعلومات والاتفاع بها ، والتى سبق أن ناقشناها فى موضع سابق . ونحن اذا انتقلنا الى الدول العربية وجدنا أن عملية التخطيط التربوى المألوفة تتميز بأنها من القمة الى القاعدة دون نشاط ما فى مجال تطوير المناهج على مستوى المدارس — وهو نشاط يأتى نتيجة المبادرات المحلية . ويختلف الوضع تماماً فى عديد من البلدان الأخرى ، حيث يشجع المعلمون على التجديد فى فصولهم الدراسية ، وعلى

مشاركة هذه التجديدات مع غيرهم من المعلمين في ورش العمل ، والندوات أو في مراكز المعلمين .

وعلى الرغم من أن المسؤولين يَسْتَوْن إلى التعرف على آراء المعلمين العرب من خلال عمليات المسح ، إلا أنهم لا يمثلون حق التمثيل في النشاطات الفعلية لتطوير المناهج . ويبدو أن الأمر لا يقتصر على أن الآباء والمعلمين ليسوا منفتحين على المعلومات ، باعتبارهم مصادر ومستقبلين لها ، بل إن المعلمين الممارسين أنفسهم ، في أحسن الأحوال ، ليسوا مرتبطين بشبكات المعلومات الا بصورة هامشية ، ويتم هذا في اتجاه من القمة إلى القاعدة .

ولقد وجه قدر كبير من الاهمية لتحديد أهداف تغيير المناهج بصورة عامة ولكن تقنيات تحليل المهام ، وتوضيح نتائج التعليم المرغوبة على مستويات أكثر تحديدا ، جهد يستغرق وقتا طويلا ، ونادرا ما يبذل . ولا يقوم اتخاذ القرار ببذل هذا الجهد أو تلافيه على اختيار حقيقى دائما ، فغالبا ما لا تتوافر الخبرة الفنية اللازمة للقيام بمثل هذا التحليل الشامل قبل تعميم العملية التعليمية في أى غط من أنماط المناهج . وفي حالات أخرى نجد أن قرارا محسوبا يزيد استثمار الوقت في مقابل الفوائد المقترض الحصول عليها ، و يقدر القوة النسبية للأولويات الأخرى .

وهناك مصادر متنوعة ، يمكن لمن يختارون طريقة الأهداف السلوكية في تطوير المناهج الاستعانة بها . وهذه المصادر المتاحة في صورة أدلة ، تعطي توجيهات لتحديد مختلف مستويات الاهداف ، خطوة خطوة ، وكذا تسلسل عملية تنمية المعارف وغيرها من المهارات . وهذه المواد سهلة نسبيا ، وإذا كانت الفائدة الطويلة المدى وسهولة المراجعة من بين المعايير الحاسمة ، فانه يمكن من الواقع توفير الوقت عبر فترة تطوير المناهج . وإذا حددت الأهداف بعناية ، مع قياس الاداء أو غيره من وسائل التقويم مع التحديد السلوكى ، فاننا بذلك نكون قد هيأنا القاعدة للتطوير المستقبلى لاجتبارات التحصيل الموضوعية . ولقد بدأ عدد من الدول العربية فى استخدام نهج الأهداف السلوكية كوسيلة لتطوير الامتحانات والتجديدات فى المناهج فى وقت معا . ويمكن التوسع فى الأهداف نفسها ، ومراجعتها ، أو استبعادها فيما بعد ، على ضوء ارتباطها ومدى فائدتها التعليمية الفعلية ، التى تطبق فيها على اساس تجربى . ويمكن تقديم الأهداف المحددة الى الطلبة فى بداية الدراسة ، حتى يشاركوا المعلمين توقعاتهم لما يتعين عليهم انجازها . وتعتبر مشاركة التوقعات نفسها بمثابة استراتيجية تعليمية لها قيمتها : اذا انها تحدد سيقات التعلم وحدوده ، وتجعل الطالب يشارك مشاركة اصلية وهو يسعى الى تحقيق أهداف معروفة .

ولا يشكل اختصاص تطوير المناهج أنفسهم جماعة ضاغطة بالنسبة الى أى أسلوب أو منهجية معينة . ولكن لكل اختصاصى من ذوى الخبرة بعض التقنيات المفضلة التى سمع عنها من الغير أو ابتدعها هو بنفسه . و يبدو أن القدرة على الابداع والابتكار لا تنال حظها من التقدير عند اختيار العاملين فى تطوير المناهج ، بل أنها تغفل فى كثير من البرامج التدرجىية . ان ممارسة التجديد الخلاق ، والمرونة الطلقة والقدرة الجمالية فى تطوير المناهج ، اذا هى لقيت التقدير ، امكن أن تشكل عملا انسانيا رائعا — يدعمه العلم والتكنولوجيا و يقترن بالسعى الى تنمية الطاقة البشرية وتحقيق الطموحات البشرية . ومعروف أن الابداع فى العلاقات الانسانية وفي تيسير السلوك الجماعى يعتبر أمرا لا بد منه لنجاح أى نشاط فى تطوير المناهج واختصاصى تغيير المناهج باعتباره منتجا للمواد الخلاقية والبيئات البشرية الخلاقية لانجاز المهام التى يتطلبها هذا التغيير هو فى الواقع فنان نشيط بكل ما فى هذه الكلمة من معنى . ومهما يكن موقعه فى التسلسل الوظيفى ، فانه سيقوم بدور المحفز والمرشد والمنتج معا ، ملها الغير للكشف عن قدراتهم واهتماماتهم ، منجزين معا ما لا يمكن لأحد وحده أن ينتجوه وقد لا يعتبر القائم بالتغيير نفسه عنصرا ناقدا لعملية التعليم والتعلم ولكنه فى الواقع اقرب ما يكون الى العملية نفسها ، والى التغيير المخطط لتلك العملية . ولهذا السبب ، فانه من الطبيعى أن يتم اختيار مطورى المناهج فى الغالب لهذا التخصص والتدريب ، على أساس ادائهم كمعلمى فصول .

وحيث توجد نظم لمكافأة المبتكرين فى التدريس وفى تطوير المناهج ، فان هذه المكافأة فى الغالب ، تكون فى صورة تقدير شرفى والاعفاء من العمل لبعض الوقت ، وليس فى صورة مكافآت اضافية أو ترقية . وطبيعى أن وجود مثل هذه النظم ما يشجع مطورى المناهج على أن يبذلوا اقصى جهودهم فى العمل . ومن بين أساليب مكافآت المستوفين ائاحة الفرصة لهم لتبادل الخبرات والآراء مع نظرائهم فى المواقع الأخرى . كذلك فان المشاركة فى المؤتمرات لها قيمتها . كما أن فرص التبادل والتفاعل بين النظراء يمكن أن تصبح جزءاً من أدوار المعلمين — الممارسين والقائمين على تغيير المناهج وذلك من خلال انضمامهم الى عضوية الرباطات الاقليمية ، والنشرات الاعلامية ، وغيرها من وسائل تبادل المعلومات

ويحدث أحيانا ، بعد المرحلة التجريبية لتطبيق منهج جديد ، أن يظهر فجأة حاجز اتصال عند البدء بتعميم المنهج المطور فى المدارس الأخرى ، ونشره على نطاق أوسع ، اذ قد يعتقد العاملون فى المناهج الكذين شاركوا فى التجارب الميدانية أن الآخرين واسعو الاطلاع مثلهم ، ومن ثم يختصرون الشرح اللازم والذى لا بد أن يصاحب عرض المواد الجديدة

وتقديمها . فمن السهل أن يدرك هؤلاء - ولكن من العسير عليهم ان يتذكروا - أن ثمة مجموعة جديدة بكاملها من المستقبلين والمنفذين قد بدأوا فى محاولة العمل وفقا للمفاهيم المطورة مستخدمين أدوات تعليمية جديدة . ويمكن للمسؤولين عن التوضيح أن يلجأوا الى القائمين على التغيير فى المواقع الجديدة لتعزيز العملية فيها . وهنا مرة أخرى تبرز امامنا قضية الانفتاح على المعلومات . على أنه مثاليا لايد لمطور المناهج من أن يلجأ الى وسطاء ، مثل المشرفين والاداريين ، لانه ليس فى امكانه أن يشرف على تنفيذ التغيير فى كل مكان فى وقت واحد . وفى الدول العربية ، نجد فى الغالب أن اختصاصى المادة يمر مرحلة تدريب على استخدام المواد الجديدة والطرق الجديدة ، ثم ينتقل الى المدارس لمعاونة المعلمين . ولكن اختصاصى المواد ليسوا بالضرورة مدرين على اجراءات التطبيق بالمفهوم الاجتماعى . فرغم أنهم قد يفهمون التغييرات تفهما جيدا ، الا أن هذا لا يضمن لنا أنهم سيتمكنون من شرح الأساس المنطقى لهذا التغييرات ، واجراءات السير فيها ، بطريقة فعالة ، أو إثارة حماس المعلمين الآخرين ليشاركوا مشاركة فعالة فى عملية التغيير ، ويلزموا بها . وفى هذا الصدد فان المشتركين فى الحلقة مدعوون لاقتراح وسائل مبتكرة لاختصار الفجوة بين نهاية مرحلة التدريب وتقبل التغييرات التى أثبتت جدواها على نطاق واسع .

ويفترض ، لأغراض الايضاح ، ان تجريب المناهج الجديد وتوقعها ومراجعتها تسبق ، مثاليا ، عملية نشرها وتعميمها . والواقع « أن الأمر ليس كذلك فى كثير من البلدان العربية . ومن الأساليب التى يعزى اليها عدم مراعاة ذلك » ، التذرع بضيق الوقت ، وبأن رجال البحث والتقييم مرهقون بالعمل ، هذا الى جانب الاعتقاد بأن فى الامكان احداث التغييرات الرشيدة دون ما حاجة الى عمليات التجريب الباهظة التكاليف . والذى يحدث فى هذه الحالة هو أن تصبح كل مدرسة تطبق المناهج الجديدة ، التى لم يتم اختبارها ، مدرسة تجريبية - ولكن دون ان يكون هناك وقت محدد للتجربة . ومن ثم تصبح عملية الكشف عن جوانب القصور فى المنهج الجديد أو فى أجزاء منه ، وعدم كفاءتها ، عملية غاية فى الصعوبة ، وقد لا تظهر الآثار السلبية أو المحايدة الا بعد مضي سنوات . على أنه لايد لنا من أن نقر بأن تغييرات . ويمكن تدريب المعلمين ، وهم فى مواقعهم ، على القيام باجراءات بسيطة لتقوم التغييرات التى يسهل تطبيقها فى البداية ، ثم بعد ذلك تقوم المحاولات الاكثر تطورا ، للتحقق من صلاحية المواد والطرق الجديدة ، او مراجعتها وبدهى أن الامر يتطلب تحسين مستوى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وكذا التوسع فى التعليم المستمر بالنسبة لهم . ولكن الملاحظ ان الدول التى ليست لديها الموارد لتجريب المناهج أو ليست مقتنعة بالحاجة اليها ، هى نفسها التى تقتصر الى الموارد المناسبة

لتحسين مستوى تدريب المعلمين . ولعل تضاعف جهود الدول العربية كفيل بالتوصل الى حل ازاء هذه المعضلة .

ولقد يعجز المعلمون - بتدريبهم الحالي - عن أن يروا في انفسهم نصيرا لاختصاص نطویر المناهج على الصعيد المركزي ، وللقائمين على تغيير المناهج وتقومها في المواقع المختلفة . وبالمثل ، فانه قد يصعب على المشرفين والادريين أن يشجعوا المعلمين على القيام بهذا الدور الجديد . ولكن ، اذا كان ناتج التعليم هو التغيير ، فلا بد للمعلمين أن يتعلموا كيفية تسيير هذا التغيير . أن غرف الدراسة ، والكتب المقررة ، وغيرها من المواد ، والمعلمين والطلبة والبيئة الخارجية ، الى درجة ما ، كل هذه تشكل نظاما للتدريس ولكنه - من واقع التجربة - لا يثبت على حال واحد أبدا ، رغم وجود الروتينات الراسخة ، وخطط الدروس المألوفة . ويحتاج المعلم ، وهو يتولى تسيير العملية التعليمية الى كفاءة في التدريس وفي علاقاته بالآخرين ، والى قدرة على التكيف والتوجيه الذاتي وفي إيجاز ، يحتاج الى جميع الميزات التي يتحلى بها اختصاصى المناهج ، ولكن بدرجة متخلفة وضمن حدود بيئية مختلفة - وليس من العسير علينا أن ندرك السبب في أن الحديث على رفع مستوى تدريب المعلمين يأتي انعكاسا آليا في أعقاب الحديث عن تغيير المناهج .

وينصب أحد النماذج المتاحة التي طورها طاهر عبد الرازق ١٩٧٢ لتدريب المعلمين في البلدان النامية على كل من أبعاد عملية التدريب ، والدور الذى يقوم به المعلم فى حجرة الدراسة . وينقسم هذا النموذج الى نظامين فرعيين متفاعلين :

نموذج التدريس ، ونموذج التسيير .

ويستهدف النظام الفرعى لنموذج التسيير تسهيل تحقيق أهداف التدريس ، سواء فى مجال تدريب المعلمين أم على مستوى الفصول الدراسية الدنيا . وهو يقدم بيانات عن الكلفة ، ويعنى بمراقبة التقدم نحو تحقيق أهداف محددة اما النظام الفرعى لنموذج التدريس فيستند الى استخدام نهج النظم وهو يسعى الى تحديد المهارات الأساسية التى لا بد للمعلم ان يكتسبها والى تحديد اجراءات تقوم هذا المهارات عبر المراحل المختلفة من تقدم الدارس . ويحدد النموذج أيضا طرق تكييفه وتطويره للوفاء بمحاجات المتدربين الأفراد ومعدلات التعلم ، باعتبار أن ذلك ليس مبدأ وحسب ، بل هو عملية مستمرة وازافة الى ذلك ، يطالب النموذج بتكامل مختلف مهارات المعلم وسلوكه ، فى أسلوب شخصى شامل للتدريس . ووفقا لهذا النموذج يتعين على المعلمين المتدربين أن يقوموا ، فى العمل ، بايضاح كيف يمكن لأسلوهم وكفاءتهم فى المادة أن يحدث لدى الطلبة التغير المنشود . وهذه مبادئ معروفة ، ولكنها لا

تتبع بصفة ثابتة مستمرة ، فى تدريب المعلمين بالمنطقة العربية . ولكن النموذج يبدأ بهذه المقدمات ، ليقدم عملية دينامية تتسم بالمرونة فى التطبيق ، وبإمكان التنبؤ باكتساب كفاءات معينة . وقد أوردنا ذكر هذا النموذج هنا ، نظرا لأن هناك ادعاء بأن ما بذل من جهود فى مجال تطوير المناهج حتى الآن قد أسهب فى الشروح ، ولم تهتم الاهتمام الكافى بالتكنولوجيات والخطط العلمية وقد أوردنا ذكره أيضا لأنه يعتبر نموذج يمكن التطبيق فى عمليات تنمية وتطوير القائمين على تغير المناهج . ان الفترة التى تخصص للممارسة العلمية ، تحت الاشراف ، لها قيمة جلى ولا يقل عن ذلك فى قيمة تشجيع كل فرد على تنمية أسلوبه الشخصى ، على أساس التكامل بين الأفكار والتقنيات التى يحصل عليها من مصادر متعددة .

لقد قام صاحب النموذج الذى أشرنا اليه آنفا بتطبيقه ، من حيث المفاهيم التى يقوم عليها ، فى عدد من البلدان النامية . ومن معالم هذا النموذج ما اصطلح على تسميته «نقط حل المشكلات» الذى يقوم على أساس فلسفة «تعلم كيف تتعلم» مؤكدا على امكان نقل المهارات التى تنتج عن ذلك . ويحدد النموذج أربعة مراحل لعملية حل المشكلات :

١ — مرحلة التشخيص .

٢ — مرحلة المدخلات .

٣ — مرحلة التوليف .

٤ — مرحلة المخرجات . ويمكن توضيحه فى الشكل رقم (٢ - ١)

وتكمن قيمة النموذج فى مجموعة ، فى امكان تعميمه على ألوان كثيرة لحل المشكلات ، وعلى مشكلات التدريب فى التعلم . وهو يجسد عمليات التغير فى أبعاد واضحة ، ولكنه — كما هى الحال للمواقف المتفاعلة فى دنيا الواقع ليست له بداية أو نهاية محدودة ، رغم ما يتضمنه من نشاطات متتابعة .

ان كثيرا من التقارير الخاصة بمشروعات تطوير المناهج تبين لنا ما تتسم به العملية من طبيعة تفاعلية : تنشأ المشكلات ، وتمارس الضغوط ، ويتم على مستوى معين ، ولو أن المراقب الخارجى ، فى بعض الأحيان ، قد لا يلاحظ هذا المستوى . وفى نموذج حل المشكلات يكون الدارس (وهو المعلم المتدرب فى هذه الحالة) نشيطا ومتفاعلا معا ، وفقا لما يتطلبه الموقف . وهو يستجيب للمشكلات ، ولكنه لا يعتبرها اختبارا حتميا فى طبيعته ، يتطلب اللجوء الى نفس الحلول مرارا وتكرارا .

ولقد عبرنا عن هذا النموذج فى وضوح بلغة علم النظم ومصطلحاته ، ورغم هذا فهو

منفتح فى جانبه الاجرائى يؤدى الى سلوك خلاق ، سواء فى ابعاده الميسرة أم فى تفسير عنه من نتائج ملموسة ، وهذه النتائج الملموسة ، يمكن للمعلمين واختصاصيين تطوير المناهج ، بل ينبغى لهم مشاركتها فيها بينهم ، مع وصف العملية التى تم بها تطوير هذه النواتج .

وبعد فان هذا الميدان مازال ميدانا جديدا ، وهو فى حالة تغير مستمر ، اذ يحاول الاستجابة الى مطالب البيئة وأولوياتها . ولذلك فن المجدى أن نتعرف على ما فعله الآخرون ، وما صادفوه من مشكلات ، والنهج التى اتبعوها لحل هذه المشكلات .

و يسمى نموذج حل المشكلات الى الحصول على «تغذية راجعة» من البيئات المختلفة ، فى تفاعلها الداخلى وتفاعلها مع البيئات الأخرى والافادة من هذه «التغذية الراجعة» ، ولكنه لا يحدد هذه البيئات . وتكمن قيمة النموذج فى الانفتاح على المعلومات ، والاستخدام الخلاق لما يحصل عليه منها لانتاج معلومات جديدة .

والفرصة ماثلة دائما لمعالجة العمليات والنتائج ، لأن ديناميات النموذج ليست منفصلة ولا هى متجهة فى اتجاه واحد . وفى الوقت ذاته فان الانفصال عن سياق المشكلة ، وما تخلقه من توتر ، امر عديم الجدوى . والتوتر بين ما هو قائم ، وما ينبغى أن يكون فى نظر المعلم المدرس أو اختصاصى المناهج تحت التدريب ، هو الذى يؤدى الى التحرك نحو حل المشكلات .

أما آثار مثل هذا النموذج فيما يتصل بإشارة الدوافع الداخلية فيمكن تقصيصها فى سياق فحص طبيعة التدريب ، وأثرها على تغيير المناهج وتطويرها مع توسع نطاق دور المعلم بحيث يتضمن جوانب تصميم المناهج الجديدة وتطبيقها . وليس هناك ما يدعو الى التخوف من تدخّل المهارات ، أو اغتصاب مهنة لأخرى والتعدى على حقوقها واختصاصاتها . فأمام كلا الفئتين من العاملين الكثير الذى يمكن عمله . ويمكن ان يعهد الى أحد اعضاء هيئة التدريس ، وخاصة فى المدارس الكبيرة بمسئولة تطوير المناهج والإشراف على تطبيقها ، وأن يتفرغ للأضطلاع بهذه المسئولية ، الى جانب قيامه بتحليل المواد المطبوعة وغير المطبوعة وتطويرها . وبعض الدول بها مجموعة من البنى المتعددة الطبقات تتولى عمليات تجديد المناهج ، وهى تضم القائمين على شئون المناهج والموظفين المتخصصين على الأصعدة الوطنية والاقليمية والمحلية ، وعلى صعيد المدارس ، بل الصفوف الدراسية . وفى الصفوف الدراسية ، نجد أن الأطفال أنفسهم يمكن أن يصبحوا مطورين للمناهج ، بالمعنى المصغر ، فيختارون مواردهم وطرقهم ، ويساعدون المعلم على بناء خبرات التعلم التى تفيدهم وتفيد أقرانهم .

ونحن لا نحاول هنا أن نقترح أن تراعى نفس مستويات التدريب أو نتوقع أن تتوافر لدى هذه الفئة المختلفة من مطوري المناهج . ولكن تنمية فئة القائمين على المناهج سواء داخل المدارس أو على مستوى المناطق أو المستوى المركزى من شأنها أن ترفع من مستوى تطوير المناهج وتطبيقها ، من ناحيتين الكمية والكيفية ، بغض النظر عن مصدر المبادرة فى هذا التطوير .

شهدت السنوات الأخيرة اهتماما ملحوظا بمفهوم التعليم مدى الحياة ، ادراكا للحاجة الى التوسع فى اتاحة الفرص التعليمية قبل فترة التعليم الرسمى الحالية وبعدها ، والحاجة الى اشتراك الهيئات والمؤسسات الخاصة فى عملية تعلم المواطنين وتدريبهم . ويرى بعض المفكرين التربويين ان التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة يهيىء الفرصة لاكتساب الاطفال القدرات والاتجاهات نحو التعليم مدى الحياة ويسود هؤلاء المفكرين الشعور بأنه نظرا لانه لا يوجد مرافق خارجية للتعليم قبل المدرسة ، فإن البيئة المنزلية هى المكان المنطقي للبدء بتعليم الاطفال . ويرى مفكرون آخرون أن هذا هو النهج المقبول من الناحية الفلسفية . ولكننا نجد ، فى كثير من بلدان المنطقة العربية ، أن الامهات أنفسهن فى كثير من الاحيان أميات غير متعلقات ، يعوزهن معرفة الاجراءات الصحية الأساسية وحسن التصرف فى مالية البيت ، والاحتفاظ بسجلات لها . ونتيجة لهذا نجد ان برامج محو الامية بين الراشدين تستوعب موارد المدارس والمعلمين المدربين على محو الامية فور اعدادهم . ولقد يكون هذا هو اقصر طريق لتحقيق ثلاثة أهداف فى وقت واحد : تعليم الصغار فى المنزل حتى يتمكنوا من مواجهة دنياهم الجديدة ، وحفزهم الى التعلم ، وزيادة الفرص التعليمية للنساء ، وتشجيع تعليم الكبار . وهناك أيضا امكانية نقل جانب من جهود محو الأمية الى المرافق غير المدرسية ، واللجوء الى بعض المعلمين المتطوعين ، متى ظهرت النتائج الأولى لجهود محو الأمية وأتيحت الفرصة للمتعلمين الجدد للتحرك صعودا نحو المزيد من التعليم . وسنوات ما قبل المدرسة وما بعدها ميدان خصب للاستخدام الخلاق للوسائل والمواد غير المطبوعة والمطبوعة ، وللتكنولوجيا التعليمية بشتى اشكالها ، مع ملاحظة شىء واحد ، هو أن البرامج الموجهة الى هذا المستوى تكون أكثر تفتحاً على التغير ، نظرا لانه ليس هناك ما يهدد انهاء الدراسة عن طريق الامتحانات..

وبدئى أن استخدم الوسائل غير المطبوعة قد أدى الى اهتمام ملموس بالتوسع فى العاملين فى هذا المجال وبشتر التعلم الذاتى ، وخاصة فى دول الشرق الأوسط التى لا تعاني أية مشكلات مالية فى سبيل الحصول على الأجهزة والمعدات اللازمة لتطوير التعليم المتعدد الوسائل . ولكن تقاوير هذه الدول تشير الى أنه رغم توافر المعدات ، فإن استخدامها

محدود بسبب الافتقار الى الفنينين المدربين . ولعل من اهم ما يمكن أن يستفاد به فى هذه الناحية هو النظر فيما اذا كانت الخبرة متوافرة لادماج الوسائط غير المطبوعة فى برامج تطوير المناهج بطريقة فعالة . وإذا لم تسهم البرامج التعليمية التى تستخدم هذه الوسائل فى التعلم وفقا للأبعاد المقصودة ، من خلال تطبيق منهجيات المناهج ، والامام بخصائص مختلف الوسائل ، فان فعالية هذه البرامج تصبح موضع تساؤل . وهناك بالطبع معايير أخرى الى جانب معيار الفعالية ولعله يكون من المفيد استكشاف هذه المعايير فى سياق التنمية التربويه وتغيير المناهج .

واحدى الطرق التى يمكن بها للوسائل التعليمية توسيع نطاق الخبرات التعليمية التى توفرها المناهج العادية ، هى زيادة معرفة الطالب لبيئته المباشرة ، وبيئته الاقليمية ، وانتمائه الى المجتمع العالمى . ومن إحدى المشكلات التى ينبغى التغلب عليها فى استخدام وسائل الاتصال للأغراض التعليمية ، عزلة سكان الريف والمناطق الصحراوية عن هذه الوسائل وما تقدمه من برامج . و يدرك المعنيون بتطوير المناهج على النطاق الوطنى فى بعض البلاد العربية أن التلفزيون التعليمى ، بل الاذاعة نفسها لن تصل الى جميع السكان . ولقد يكون لدى مطورى المناهج الذين اكتسبوا خبرة تعليم فئات السكان المنعزلة ، بعض الأفكار المفيدة التى يمكن لمن يعانون نفس المشكلة التعرف عليها . و يعتقد البعض أن المواد المطبوعة ، بما لها من استخدامات متعددة ، لم تستغل بعد الاستغلال الكافى ، وأن الابداع والابتكار فى استخدام هذه المواد المطبوعة يمكن ان يحقق من المنجزات ما يفوق التى تحققها الوسائل والمواد غير المطبوعة . ولعله قد آن للبلاد العربية أن تفكر فى المناهج ، بمختلف أشكالها ومضامينها ، وأن تلقى الضوء على هذه القضايا ومن الأسئلة التى يمكن طرحها فى هذا المجال : ما الذى يشكل الاستخدام الخلاق للمواد المطبوعة ؟ وفى هذا الصدد نجد أن بعض الدول تسعى الى رفع مستوى الصور والرسوم المستخدمة فى الكتب المدرسية وربما الى استخدامها لأول مرة وهو ، فى بعض الاحيان القليلة ، اجراء بدائى للتوليف بين لونين من الوسائل . ويمكن اقتراح توليفات أخرى لاختصاصى تطوير المناهج الذى يبحث عن أفكار جديدة .

رابعا - تلخيص العناصر الهامة فى عملية تطوير المناهج فى البلاد العربية
فى الامكان وضع حدود نافذة بين بنى المركزية واللامركزية وفلسفتها فليست ممارسة المركزية ، بالضرورة ، ملازمة للاستبدادية ، كما أن البنى اللامركزية ليست دائما ديمقراطية . ولا بد من السعى الى استكشاف عناصر القوة فى نشاط تطوير المناهج ، وتلك

التي تحد من هذا النشاط . ولابد من التوصل الى اقتراح حلول مواجهه نحو العملية نفسها .
من اجل التوصل الى تحليل أبعاد هذا الاستكشاف تحديدا دقيقا .

ولكل من المركزية واللامركزية مشكلات خاصة بها ، يواجهها من يضعون استراتيجيات المناهج والاستراتيجيات التربوية . على أن القضية فى الواقع هى قضية استراتيجية . وليست مسألة اختيار بين الرقابة والحرية ، ذلك لأن ما تتميز به المركزية من صفات ، ليست هى نفس الصفات المميزة للامركزية .

والملاحظ ، فى الوقت الراهن ، أن النظم المركزية أخذت تتجه نحو اللامركزية ، والعكس صحيح بالنسبة الى النظم اللامركزية . ويدو أن نظام التسلسل الادارى فى الدول يميل الى موقف وسط . وعلى أنه من المتوقع ، فى نهاية المطاف ، أن تتوزع الوظائف الهامة للتعليم توزيعا جغرافيا . وسياسيا واقتصاديا عادلا .

والجميع بين الاتجاه نحو زيادة مركزية بعض الوظائف والبنى ، والتخفف من مركزية الوظائف والبنى الأخرى ، من شأنه أن يؤدى الى توزيع عملية صنع القرارات على ثلاثة مستويات أو أربعة فى العمليات التعليمية ، ويتوقف هذا بالطبع على حجم الدولة . وقضية المركزية أو اللامركزية ليست فى الواقع مسألة الاختيار بين الواحدة أو الأخرى ، ولكنها مسألة تحديد أى العمليات ينبغى أن تتم على أساس المركزية ، وأيا ينبغى أن يكون لامركزيا ، وصولا الى تحقيق الأهداف المنشودة . ومن المهم تصور تطوير المناهج على أنه عملية تتم على جميع المستويات ، ونتيجة لهذا ، لا يمكن القول ان عملية تطوير المناهج هى عملية واحدة ، بل يمكن أن تنظر اليها على أنها عمليات مختلفة تتم على كل مستوى وترتبط ببعضها البعض الى حد ما .

ومن الضرورى وصف العمليات نفسها ، حتى نتبين أى منها يتم على أى مستوى ، ولماذا . ولهذا الغرض ، قد يكون من المفيد أن نلجأ الى استخدام نظام للتصنيف ، أو لتجميع العمليات المتشابهة أو المتصلة ببعضها البعض فى فئة واحدة . وأول فئة فى هذا التصنيف هى « الأهداف والوظائف » . وهى ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف الاقتصادية والسياسة والاجتماعية للدولة والجمهرة المواطنين قاطبة . وتتطلب الأهداف والوظائف ، فى أغلب الأمم ، وجود بنى تعليمية جديدة ، ومرافق تعليمية جديدة . وفى النظم التى تقوم على أساس المركزية ، نجد أن هذه الفئة — الأهداف والوظائف — غاية فى الترتيب والتنسيق ، تشير الى ما تتمتع به الحكومة المركزية ووكالاتها من حقوق وامتيازات . كما

تشير الى مسؤولياتها قبل الشعب الذى تمثله . ونجد التطورات التى تحدث فى هذه الفئة ، وهى تتصل بتغيرات أكثر شمولاً وعمومية تعبيراً لها فى تشريعات الإصلاح الاجتماعى . وفى الدول الصغيرة نجد أن القرارات التعليمية تكون مرتبطة بالإصلاح الاجتماعى من حيث الهدف ، ولكنها ليست بالضرورة مرتبطة به من حيث المضمون والمحتوى . مثال ذلك ، أن قراراً بتعميم التعليم الإلزامى لا يبين ما هى أنسب الإجراءات الأكاديمية لتحقيق هذا الهدف أما فى الدول الكبرى ، فقد لا تكون العلاقة بين التقدم الاجتماعى المنشود والقوانين التشريعية واضحة الوضوح الكافى . كذلك تكون كيفية استجابة المدارس للتغيير أقل وضوحاً ، حتى إذا كان تغيير المناهج أو أى تغيير آخر مرتبطاً بسياسات التمويل الوطنية . وصنع القرارات الخاصة بالتعليم وتحديد الأهداف والوظائف على المستوى الكلى (الأكبر) من شأنه أن يوضح ما الذى ينبغى عمله وكيف ينبغى أن يتم هذا العمل .

الفئة الثانية هى « التنظيم والإدارة » وهى تعنى تقسيم أو تجميع العمليات المتصلة بالتطوير التنظيمى ، أو تغيير الأنماط الإدارية وبنى صنع القرار داخل النظم التعليمية . وفى النظم التى تقوم على أساس المركزية نجد ، مرة أخرى أن الحكومة المركزية ووكالاتها هى التى تخصص بشئون التنظيم والإدارة الخاصة بتطوير المناهج . وسواء كان لهذه التغييرات أثر معين فى بعض المواقع يفوق أثرها فى مواقع أخرى ، أو كانت فى الواقع إصلاحاً تعليمياً أعم ، فإن عملية التغيير الفعلية تتم على المستويات الوسطى والمحلية . والتطوير التنظيمى ، فى بعض البلدان ، مسألة اختيارية ، وتلجأ إليه مجموعة أو مجموعات من الوحدات ، كوسيلة لزيادة فعاليتها وكفاءتها ، ورفع مستوى النشاط المشترك بينها . والضغط الخارجى ، فى أغلب الأمم ، هى التى تجعل إعادة التنظيم الداخلى ، حتى فى البلدان التى تمتع فيها الوكالات والهيئات بحرية اختيار الطريقة التى تراها لإعادة تنظيم نفسها ، ومرة أخرى كما هو الحال بالنسبة لمركزية الإجراءات والوظائف ولا مركزيتها فإن التطوير التنظيمى قد يكون تعبيراً رسمياً عن الاستبدادية ، أو الديمقراطية ، كما قد يكون عملية لا رسمية تتم بطريقة تختلف تماماً عما هو متوقع ، وفقاً للتحديد الرسمى للبنى والوظائف . وثمة اختلاف كبير بين طرق التطوير التنظيمى كما تبدو على الورق ، وبين ما يحدث من خلال الممارسة العملية ، وقد تتراوح الإجراءات الإدارية ، فقد يكون صنع القرار فى يد السلطة كلية ، كما قد يتم عن طريق المشاركة . وأغلب المنظمات تتخذ موقفاً وسطاً بين الاسلوبين . ومن الأهمية بمكان التعرف على التنظيم الذى ينبغى أن يتم فيه تعميم المناهج ، والتنظيم الذى سيطبقها ، وكذا التنظيم الذى يقوم بدور الربط بين الاثنين .

والفئة الأخيرة لا تدعى أنها شاملة جامعة لكل الاحتمالات ولكنها تفيد استكمال الفئات السابقة . تلك هي فئة « الأدوار والعلاقات » ، وهي تنمة طبيعة للفئة الثانية . فتغيير البنى التنظيمية لا يحدث دون أن يؤثر ذلك على الأدوار والعلاقات داخل هذه البنى ، والعكس صحيح . والتنظيمات تتطور ، أو تفشل في أن تتطور تبعاً لأدوار العاملين فيها وادركهم لها . ويبدو أن الدول العربية جميعاً تدرك أن تحديد الأدوار الجديدة مسألة هامة بالنسبة الى التدريب قبل الخدمة أو أثناءها . ولكن هناك وعياً أقل بأن التغييرات التى تطرأ على علاقات الأدوار هى عناصر لها أهميتها فى عملية تطوير المناهج . ولا يمكن أن يكون هناك فرق بين « تنمية العاملين » ، والتدريب التقليدى أثناء الخدمة الا اذا وجه الاهتمام الى كلا الجانبين من تغيير الأدوار . وتتطلب « تنمية العاملين » نشاطات تعاونية يقوم بها ويشارك فيها كل من المواطن العادى والطالب معا . ولكن تنمية العاملين عملية باهظة التكاليف ، من حيث الوقت والمال ، لأن الأمر يتطلب الاستعانة بخبراء خارجيين لتقديم المشورة . والبديل لهذا هو الاستعانة بموظفين مدرّبين يتولون القيام بمهمة « تنمية » هيئات التدريس بالمدارس ، ومعنى هذا تعيين المزيد من الموظفين .

والمبادرة بتغيير الأدوار والعلاقات بين الادوار — كما هو الحال فى التطوير التنظيمى — تكون فى العادة نشاطاً مقوضاً ، حتى اذا جاء التخطيط لهذا التغيير من الحكومة المركزية . وتكون الاختيارات فى النظم الأقل مركزية ، هى نفس الاختيارات الخاصة بالتطوير التنظيمى ، وتم المبادرة فى العادة على المستويات المحلية .

ولننظم الحوافز دور فى تغيير الأدوار وتغيير علاقات الأدوار . ولا تكون الحوافز ، بالضرورة ، حوافز مادية أو فى صورة ترفيع (ترقية) ، فقد يكون الحافز فى صورة اعفاء من جزء من الوقت ، والاحساس الحقيقى بالانجاز حين تتحقق نتائج مفيدة أو قد يكون الحافز فى صورة تشجيعات عملية فى أوضاع العاملين ، كأن يشاركوا فى عملية صنع القرارات ، بغض النظر عن موقعهم فى الهيكل الادارى للمدرسة .

وقد تكون هناك بعض الحوافز « المستوردة » من نوع سلبى ، تفرض التغيير من خلال عمل اتحادى أو سلطة اشرافية ، أو غير ذلك من تكتيكات القوة المكشوفة وسرعان ما تؤدى هذه الحوافز الى تكييف الأدوار ، الا أن العلاقات الانسانية قل أن تنشأ من خلال القوانين واللوائح ، اذ تحددها مجموعة معقدة من البنى ، وتوزع السلطة ، وعمليات صنع القرارات ، والخصائص والعلاقات الشخصية ، والحوافز . ولم يتم حتى الآن القيام بدراسة متعمقة لهذه

العلاقات المتبادلة فى النظم التعليمية حتى فى الدول المتقدمة . ولقد بدأ المربون يدركون كيف يمكن تغييرها ، و يساعدنا هذا على أن نفسر السبب فى أن الموظفين المتخصصين فى تنمية العاملين فى النظم المدرسية المحلية يندرجونهم . ورغم أن فى الامكان الحصول على اختصاصيين فى شئون المناهج والاشراف على التطبيق من المصادر الاقليمية الا أن واجباتهم لا تتضمن فى العادة تدريب العاملين على مستوى المدارس وتأهيلهم للتغيرات التى تطرأ على العلاقات بين الأدوار . وبالطبع هناك توقعات جديدة بالذكر ولكن — كما تبين من عمليات المسح ذات الصلة بهذه الدراسة — فإن سوء فهم العلاقات بين الأشخاص فى مجال تطوير المناهج ، وعدم ابراز المشكلة والتأكيد عليها ، يشير الى أن قلة من الدول قد عكفت على معالجة موضوع علاقات الادوار فى المواقع التعليمية ، عن خبرة وفى جدية . ان العلاقات الانسانية مشكلة معقدة وحيثما عولجت هذه المشكلة ، فقد كان ذلك عادة على مستوى الهيئات الوطنية أو الاقليمية ، كنشاط للبناء الذاتى ، أو « تنمية الفريق »

والسؤال الذى يطرح نفسه هو ما اذا كان فى الامكان « نشر » تجديدات المناهج التى تؤثر على الادوار والعلاقات فيما بينها ، وتطبيق هذه التجديدات المعتادة المألوفة ، أى عن طريق نشر المطبوعات وتوزيعها ، وعن طريق التدريب أثناء الخدمة والموجه نحو المحتوى . ذلك أن الممارسة العملية للتدريس بالفصول وطريقة صنع القرارات وتنفيذها على صعيد المدارس ، والعلاقات بين الطلبة والمعلمين وبين المهنيين أنفسهم — كل هذا لم يطرأ عليه تغيير مشير . ومن ثم يمكن نشر التطورات والتجديدات وتطبيقها مع توافر المزيد من الموارد والمعلومات ، واستخدام وسائل الاتصال بالجمهير بطريقة أفضل . ولكن هذا الافتراض يتجاهل أن الطلبة والآباء وغيرهم من أعضاء المجتمع لهم قيمهم واتجاهاتهم وفهمهم الخاص لانماط السلطة والافادة من تجديدات المناهج . وينبغى أن تؤخذ هذه القيم والاتجاهات فى الحسبان ، وأن تواجه بصورة ايجابية ، وتعديلها وتغييرها كلما تطلب الأمر ذلك ، وكان ممكنا ، أو ان تضمن فى المناهج أثناء مراجعتها ، اذا قد تجد قبولاً لدى من يعينهم الأمر . وفى قول آخر فإن عملية تغيير المناهج وتطورها عملية « تفاوض داخلى » ، متى تم تحديد الاهداف العريضة واساليب العمل ، سواء من قبل سلطة خارجية أو الجمع بين القوى الداخلية والخارجية . وعادة ما يكون التمييز بين الادوار والفروق بينها وارداً خلال مثل هذه المفاوضات .

وحتى التغيرات التى تجرى على البنية التعليمية لا تنفذ اذا لم تتبعها « عملية تطوير داخلى » ، يكون لها أثرها على بنى صنع القرارات والعلاقات بين الأدوار . وأى بلد به جهاز مركزى ، نجح فى اقامة بنى تعليمية جديدة عرضة لأن يقع بسهولة فى خطأ الاستمرار

فى اتباع استراتيجية سياسىة - ادارىة مركزىة لتنفيذ التجديدات فى المناهج وفى التنمية الادارىة والتنظيمىة وعلاقات الأدوار - وهى أمور تختلف من الناحىة الكيفىة . ولعله لا يمكن تنفيذ هذه التجديدات الا من خلال استراتيجيات أخرى .

من البدهى أن البحوث المجزأة ، أو التى يتم القيام بها استجابة لأزمة من الأزمات ، لا تتيح وجود قاعدة عريضة للبيانات والمعلومات التى يمكن تفسيرها ، والتى يحتاج اليها المربون لتخطيط التجديدات المقبولة علميا وثقافيا واجتماعيا ، والتى يتقبلها من يتأثرون بهذه التغييرات . ولكن تمويل المناهجىة المتكاملة أمر باهظ التكاليف ، كما أن المدرسين على القيام بهذه البحوث من العاملين فى المدارس لا وجود لهم فى أغلب البلدان .

ولاشك فى أن التخطيط الشامل للنظم يعنى المجال لقيام تفاعل دينامى مستمر بين جميع العناصر الداخلة فى النظام التعلیمى ، على جميع المستويات وفى ميكانيزمات (آليات) الربط كافة ، وجميع العاملين ، وجميع نشاطات تطوير المناهج . ويمكن أن تحدث هذه التغييرات فى النظم المتفاعلة ، عن طريق التبادل والمشاركة ، وليس عن طريق فرضها من أحد المستويات الى المستويات الأخرى .

وبعد فإن النتيجة التى نخرج بها من هذا التحليل هى أن انتشار ميكانيزمات (آليات) الربط ، على ما يبدو ، هو أهم تطور شهده العمل فى مجال تطوير المناهج ويضطلع بوظائف الربط هذه فى الدول العربىة ، فى الغالب ، اليونسكو أو المنظمة العربىة للتربية والثقافة والعلوم (أليكو) . ومهما يكن الأمر ، فإن تطوير المناهج موضوع غاية فى التخصص ، وغاية فى الأهمية ، الأمر الذى يتطلب انشاء شبكة خاصة لتبادل المعلومات ومناقشات الاستراتيجيات فى هذا المجال . ويمكن أن تباشر هذه الشبكة وظائفها مستقلة ، كما يمكن أن تكون فرعا من شبكة للتجديد التربوى .

الفصل الثالث
استراتيجيات
تطوير المناهج وتجديدها في البلاد المتقدمة
ومغازيها للبلاد العربية

يتوخى هذا الفصل الوصول الى ادراك أفضل وأشمل ، لعملية تطوير المناهج وتجديدها ، فيما يتعلق بأبعادها السياسية والإدارية والتنظيمية والتربوية فى البلاد المتقدمة . كما يهدف أيضا الى إيجاد الوسائل والأساليب ، لوضع خطة إجرائية ومشروع لتنفيذها فى البلاد العربية . وتتناول طريقتنا فى الفصل دراسة عملية تطوير المناهج ، على مستويات ثلاثة مختلفة :

١ - تطوير المناهج على مستوى الدولة أو الولاية .

٢ - تطوير المناهج على المستوى الإقليمى .

٣ - تطوير المناهج على مستوى المدرسة .

و يرتكز الأساس النظرى لاختيار هذه المستويات الثلاثة ، المتعلقة بالممارسة التربوية على افتراض أن تأثير مختلف القوى داخل النظام التربوى وخارجه ، يعمل عمله على مستوى أو أكثر من هذه المستويات .

الإطار النظرى :

وقد اعتمدنا ، كأساس لهذا الفصل على مسح للدراسات التى صدرت حول تطوير المناهج وتجديدها فى بعض البلاد المتقدمة ، وعلى مجموعة مختارة من التعاريف ، التى تسمح بمقارنة النتائج مع ما يقابلها فى البلاد العربية . ويقصد بتعبير « تطوير المناهج » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين عملية التعليم والتعلم ، من حيث أهدافها ومحتواها ، وطرائقها وتقييمها ، ومادتها ، ومن حيث التنظيم الداخلى للتدريس .

ولكن هذا لا يستبعد ألوان التجديد ، التى تتصل كذلك بوضع الأغراض والسياسات الجديدة أو الوظائف العديدة الصلة بالأغراض القديمة .

وقد ميزنا فى هذا الفصل الفئات الآتية ، التى يعتمد عليها تطوير المناهج والتجديد فيها :

الفئة الأولى : الأغراض والوظائف :

أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بأغراض المدرسة ووظائفها ، فى إطارها الاجتماعى والاقتصادى الواسع .

الفئة الثانية : التنظيم والادارة :
أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بادارة النظام التربوى وتنظيمه .

الفئة الثالثة : الأدوار والعلاقات :
أى تطوير المناهج المتعلق أساسا بتحديد الأدوار والعلاقات القائمة بينها .

ويقصد بتعبير « التجديد » فى هذا البحث : المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية ، فيما يتعلق بأغراض معينة منشودة .

وقد استعملنا تعبير « الاستراتيجية » بمفهومها الواسع الذى يضم جميع الاجراءات والتقنيات ، التى يستعملها أفراد وجماعات على مختلف مستويات النظام التربوى للوصول الى الأغراض المنشودة ، كما استخدمنا - كإطار مرجعى فى هذا البحث - النظمية التى وضعها أساساً الأستاذة : بنيس و بن وتشن Bennis, Benne and Chin (١٩٦٩) . وفيما يلى فئاتها الأساسية الثلاث :

١ - الاستراتيجيات التجريبية - العقلانية .

٢ - الاستراتيجيات المعيارية - المربية من جديد .

٣ - الاستراتيجيات السياسية - الإدارية .

واخترنا كنموذج للتحليل ، نموذجاً يعتبر تطوير المناهج والتجديد عملية من العمليات . وأشرنا اليه فى هذا البحث باسم « نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر » أو باختصار « نموذج ت . ب . ت . ن »

ويمكن تلخيص المهمات التى سنقوم بها فى هذا التحليل بما يلى :

أولاً ، دراسة عملية تطوير المناهج والتجديد ، كما نلاحظها على مستويات النظام التربوى فى البلاد المتقدمة الثلاثة ، أى (الدولة أو الأقليم أو المدرسة) ، ومقارنتها بنموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر « ت . ب . ت . ن » وقد اهتمنا بنوع خاص بالظروف التى يتم فيها تطوير المناهج والتجديد .

ثم هل تجرى إدارة تطوير المناهج والتجديد لها ، على تباين أنواعها ، بشكل يختلف من نوع الى نوع ؟ وما هو الأثر الذى يحدثه اشتراك مختلف أصحاب المصالح فى عملية التغيير ووجهتها ؟ وأخيراً ، ما هو أثر اعتماد سياسات مختلفة لمعالجة شؤون الموظفين ؟

وتناولنا أيضاً بشكل أعم معالجة أدوار البحث البديلة ، كأسراتيجية فى تطوير

وانطلقنا من دراسة مختلف العوائق والنتائج غير المقصودة لتقدير عملية تطوير المناهج .
واستخدمنا تقييماً الأجمالى للأدوار والعلاقات القائمة بينها فى النظام التربوى ، فى سبيل
اقترح بنية لتطوير المناهج والتجديد .

أ - تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الدولة أو الولاية :

وفى هذه الفئة ، درسنا أوضاع مراكز عدة لتطوير المناهج والتجديد ، فى دول
وولايات مختلفة . ووجدنا خصائص قليلة نسبياً تشترك فيها كل هذه المراكز . مع العلم أنها
كلها تمثل اتجاهات تنأى عن الاستراتيجيات التقليدية فى تطوير المناهج . وهى تمثل
رابطة ضرورية بين وضع سياسة للتغيير المعيارى ، وتزويد تلك السياسة بوسائل التنفيذ .
كما تشمل عادة أكثر من قطاع معين من قطاعات النظام ، وأكثر من منطقة من الدولة أو
الولاية وهى تهتم بالنظام التربوى ككل . وهذا ما ينأى بها عن الإدارة التربوية التقليدية ،
المنظمة تنظيمياً عمودياً ، ويفسح فى المجال أمامها للأحاطة بمحاجات النظام التربوى للدولة
والولاية بكامله . ومن هذه المراكز ما ينظر الى تطوير المناهج والتجديد كوسائل فى خدمة
الأغراض السياسية ، ومنها ما يراها عبارة عن استجابات لمجابهة الأزمات فى نظام الدولة أو
الولاية التربوى ، كما أن منها ما يعتبر تطوير المناهج عملية منهجية فى البحث والافاء .
وهى تختلف اختلافاً جوهرياً فيما يتعلق بتنظيمها وبعلاقتها برسم السياسات .

وتقوم كل هذه المراكز بألوان من النشاط ، واسعة المدى . أهمها تطوير المناهج على
نطاق واسع . وقد استعملنا نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر «ت . ب . ت . ن»
كأساس لمقارنة الممارسات التى تجرى فيها . مع العلم أن عدداً قليلاً فقط من هذه المراكز
العديدة المنتشرة فى بعض الدول المتقدمة ، تستعمل نموذج «ت . ب . ت . ن» (أى
نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر) كأسلوب لها اعتنفته لتطوير المناهج والتجديد ،
وتظهر وجوه مختلفة من هذا النموذج فى بعض المراكز . وذلك يتوقف جزئياً على بنيتها
الأساسية وعلاقتها بالمدارس ، كما يتوقف جزئياً أيضاً على الهيئات المسؤولة عن اتخاذ
القرارات .

وكل هذه المراكز تستخدم مزيجاً من الاستراتيجيات فى عملها ، وغالباً ما تتخذ
الاستراتيجيات السياسية - الإدارية أساساً للأساليب التجريبية - العقلانية ، كما تستعمل
هذه الأخيرة فى بعض الحالات لتقوية الأساس الذى تقوم عليه الاستراتيجيات السياسية -
الإدارية . أما الاستراتيجيات المعيارية - المربية من جديد ، فهى تمثل حركة جذرية ،

بعيدة كل البعد عما يجري فى هذه المراكز من ممارسات . ولا تستخدم هذه المراكز مثل هذه الاستراتيجيات فى حالات نادرة . ويبدو أن أضعف جزء من العمل القائم فى هذه المراكز هو مرحلة تحديد المشكلة . مع العلم أن هذه عملية سياسية أكثر منها تجريبية (أمبريكية) . لكنها على أية حال ، ليست منظمة تنظيمياً ملاماً ، ولا سيما فى المراكز التى لا تتصل اتصالاً وثيقاً بجهاز اتخاذ القرارات . وفى كل المراكز ، تسير الاستراتيجيات المنوعة المستخدمة لختلف فئات تطوير المناهج ، على نفس النوال .

ب - تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الأقليم :

وقد اخترنا مناطق مختلفة من بعض البلدان المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمر يكية لا لأنها الأكثر تجديداً ، بل لأنها تهتم بالتجديد اهتماماً كبيراً ، ولأنها تحاول باستمرار تحسين ممارستها . وكل واحدة منها تمثل الأدوار التربوية الرئيسية المسؤولة بين مستوى الولاية والمدارس . وهى تتباين فى المسؤوليات الملقاة على عاتقها ، ولا سيما بخصوص رسم السياسات الجديدة وتكييفها .

وتمثل المناطق أو الأقاليم التربوية ، بطبيعتها ، دور الرجل الوسيط . وبالرغم من ظهور روح القيادة والبادرة فيها أحياناً ، فهى وحدات صغيرة نسبياً ، ولها موارد محدودة تستخدمها فى سبيل التجديد . لذلك تحاول جاهدة أن تربط الموارد الخارجية بالموارد الداخلية ، وأن تقوم بوظيفة ربط وتنسيق . ويعتبر التفاوض جزءاً مهماً من المستحدثات الإقليمية ، ويأخذ جماعة الإدارة دور المبادرة كما يمثلون دور تقديم الخدمات . وقبلها يجرى التنسيق بشكل رسمى . والواقع أن قليلاً من ألوان التجديد التى تستحدث على المستوى الإقليمى ، يقع ضمن نموذج التخطيط والبحث والتطوير والنشر المشار اليه .

ومن العناصر الرئيسية فى الاستراتيجية الإقليمية استخدام المعلومات والخبراء الخارجيين فى العملية . ثم أن الانتقال من استخدام مشرفين ، يناط بهم ضبط عملية الممارسة فى الصفوف ، الى توظيف مرشدين أو مستشارين ، هو مثل حى على استبدال الاستراتيجية السياسية - الإدارية بالاستراتيجية التجريبية - العقلية والمعيارية - المربية من جديد .

ج - تطوير المناهج على مستوى المدرسة :-

ومن أجل التحليل الذى نقوم به ، اخترنا بعض المدارس ، لا لأنها اشتهرت فى وقت ما بنوع معين من التجديد فى المناهج ، بل لأننا توصلنا فيها القدرة على تحسين ممارستها .

وكانت هذه المدارس ، اما مؤسسات فيها مراكز للموارد التربوية ، واما « مدارس نظرية » Connter School ، أى مدارس فيها ممارسات جذرية بديلة لما يمارس فى المدارس التقليدية .

وقد أعطت اثنتان من هذه المدارس الاهتمام للبنىات الجديدة المهيئة لاتخاذ القرارات ، وللعلاقات الجديدة القائمة بين المعلم والطالب وفى بعض المدارس الأخرى ، كان توريد التعليم ، بشكل من الاشكال ، مهما أيضا . وكذلك القول عن تجميع الطلاب بشكل مرن لتحقيق الأغراض التربوية ، وجعل المتحدثات الموجهة ذات مادة .

ولقد واجهت كل هذه المدارس ردود فعل سلبية من قبل الأهالى وأهل البيئة المحلية ، ولاسيما تلك المدارس التى تجرب أساليب جديدة فى مضمار التعليم والتقييم ويبدو والحالة هذه ، أننا كلما عدلنا الضغوط الخارجية (مثلا : الامتحانات) جنحت اجهزة الضبط الداخلى (مثلا : الأهل) للحلول محل اجهزة الضبط الخارجى التقليدية .

وتميزت عملية تطوير المناهج والتجديد بالانفتاح على العالم الخارجى وعلى المناقشة والنقد داخل المدرسة . وفى معظم الحالات ، لم تستحدث ألوان التجديد ، بالمعنى الدقيق للاستحداث . ، بواسطة المدرسة ، بل نمت بواسطة المدارس . وتبين لنا جميع الحالات أنه ليس هناك من فكرة أو ممارسة أو نتاج ما ، يمكن تطبيقه فى المدرسة بصورة آلية ، فالتربية عملية ، يتوخم فيها ادراك اجراءات التفاعل الاجتماعى المعقدة ، والحاجات الانسانية ، و « الثقافة المدرسية » ، قبل الشروع بأى تجديد فى المنهج .

ولا تتم عملية التقييم ، بأى شكل رسمى ، فى المدارس : بل تحصل هذه العملية فى معظم الحالات من خلال الأنفتاح الفكرى والادارة الحاذقة .

وفى معظم المدارس يعتبر « الجو » أو « المناخ » أهم عامل فى عملية تجديد المناهج . ومن وجوه هذا المناخ المهمة توافر روح القيادة ، والمشاركة فى اتخاذ القرارات ، والقدرة على حل المشكلات ، والانفتاح على المشكلات وعلى الناس ، وليس من المفروض الوصول الى اجماع فى الآراء حول الأغراض أو الوسائل ، فالنزاع جزء لا يتجزأ من أى تجديد فى مشاريع المناهج .

وليس هناك من علاقة واضحة بين حرية التجديد التى تتمتع بها كل مدرسة ونوع التجديد الذى يطرأ فيها على المنهج ، والذى تحدته المدرسة كمهمة تقوم بها فى هذا المضمار . وكل المدارس مقيدة بالضغوط الخارجية (الأنظمة ، والحدود المالية .. الخ) وبالضغوط

الداخلية (الفلسفة السائدة أو مناخ الجماعة). مع العلم أن قلة الضغوط الخارجية لا تعطي المدرسة بالضرورة، مقدارا أكبر من الحرية النسبية في مجال التجديد . وتشكل الخطوط الخارجية أحيانا ، ملجأً مهما للمدارس ، فإذا ما أزيلت حلت محلها أنواع أخرى من السيطرة . و يصدق هذا القول خصوصا عندما تعكس الضغوط المشار إليها توقعات المجتمع أو أسلوب السلوك المرغى من المدرسة . فالمدارس ليست حرة ، بمعنى أنها تتصرف في تحديد وظيفتها الخاصة ، ولكن معظم المدارس في البلاد المتقدمة وخاصة الأميريكية منها لديها بعض الحرية في تحديد ممارستها ، مادامت هذه الممارسات لا تنفذ عن وظيفة المدرسة . ومن الضروري تحليل وظيفة الأنظمة الخارجية ، بالنسبة للتوقعات في المجتمع ، تحليلا دقيقا ، إذا أردنا أن نعطي كل مدرسة بالذات مقدارا أوفى من الحرية ، وإذا نظرنا الى الأسلوب المتبع في عمل النظم التربوية في البلاد المتقدمة وخاصة الأميريكية منها اليوم ، فنحل الى التساؤل الجدى حول مفهوم استقلال المدارس في عملية وضع السياسات وحتى في عملية تبنيها .

الفرد وعملية تطوير المناهج :

الى أى حد يستطيع الفرد أن يؤثر على عملية التجديد وتطوير المناهج ، وأن يشترك فيها ، ويتعلم منها ؟ إذا كانت عملية تطوير المناهج عملية مستمرة ومتجددة على الدوام ، تصبح والحالة هذه ، عملية تعليمية ، لابد أن يشترك فيها الأفراد على كل المستويات في النظام التربوى . ويشكل المعلمون جماعة مهمة من أصحاب المصالح في النظام التربوى «لذا ينظر الى اشتراك المعلمين في تطوير المناهج على أنه أمر حاسم في سبيل نجاحه وهناك اختلافات واضحة بين الدول المتقدمة ، فيما يتعلق بنوعية إسهام المعلمين في عملية تطوير المناهج ، وفي درجة ذلك الإسهام . ومع أن إسهام المعلمين أمر حاسم ، يصعب علينا الوصول الى نتائج عامة بخصوص أسام هؤلاء . ففي المدارس الأميريكية مثلا ، التى يسيطر فيها المعلمون على التجديد ، نجد معظم المستحدثات تتصل بتغيرات في المنهج ليس من شأنها أن تهدد أدوار المعلمين ومراكزهم ، كما أنها تكون عادة أقل ارتباطا بالشئون السياسية ، من المشكلات المتعلقة ببنية المدرسة وإدارتها . ثم ان اشتراك المعلمين فى التخطيط للتجديد والتطوير ، لا يعنى بالضرورة تحسين الأوضاع المدرسية . فان مجرد حصول المعلمين على السيطرة ، قد ينعج المدارس فى المدى القريب والبعيد ، من القيام بألوان ملائمة من النشاط ، ناهيك بالتجديد .

ثم أن اشتراك الطلاب فى التجديد وتطوير المناهج ، له آثار مهمة أيضا على عملية

التغيير ووجهتها . وهذه الآثار تختلف اختلافا كبيرا عما يسهم به المعلمون . ففى المدارس التى يكون فيها للطلاب كلمة مسموعة ، تتعلق المستحدثات المستحبة بالأدوار والعلاقات والبنى الادارية الجديدة ويبدو أيضا أن الطلاب يعتبرون عددا من ألوان التجديد التقليدية فى المناهج ، غير ملائمة وغير ذات قيمة .

ولذلك ، ليس من الواضح بالضرورة أن نجعل المشاركة فى اتخاذ القرارات هذه العملية أكثر ديمقراطية . وفى معظم الحالات التى يغلب عليها التأثير المحلى ، يعنى ذلك سيطرة الجماعات المهنية المحلية ، وبالتالى تجميد نشاط جماعات أخرى . وقد يحتفظ والحالة هذه ، بممارسات يرغب آخرون فى تغييرها تغييرا جذريا .

وفى بعض الولايات ، ينغمس الأهلى بنشاط فى عملية التجديد الجارية فى المدارس . ولا يبدو أنهم يعارضون قيام تجديدات تربوية داخلية ، إذا كانت هذه الضروب من التجديد لا تغير من وظيفة المدرسة . وجماع القول أن الجماعات القائمة بالادارة على وجه الخصوص ، وجماعة المعلمين أيضا ، هى الجماعات الأبعد تأثيرا فى العملية .

و يؤثر أيضا على عملية تطوير المناهج والتجديد ، مختلف الحوافز واجراءات الانتقاء والتوظيف . و يصدق هذا القول على جميع ألوان التجديد فى المناهج ، وقد يفسر لنا سلوك الفرد وسلوك المؤسسة ، الى حد كبير . وفى معظم البلدان المتقدمة على كل حال ، تعتبر الاجراءات المتبناة موضوعة بغية الصيانة لا بغية التجديد فى النظام .

و يظهر دور القيادة أو الريادة أمرا حاسما فى معظم الأنظمة التربوية ، ولا سيما على مستوى المدرسة بالذات . وتعطينا مختلف أساليب القيادة نفس النوع من النتائج تقريرا . لكن « القادة » يقومون فى كل الحالات بدور إيجابى فى التفتيش عن المعلومات والمعارف المناسبة لألوان النشاط التجديدى .

أدوار البحث البديلة فى تطوير المناهج :

ونجمل عن ازدهار مشاريع البحث والأنماء أنواع جديدة من المؤسسات ، تلزم أساسا بالتجديد التربوى . و ينطوى هذا الأمر على تغير فى تنظيم البحوث ، كما يقتضى غالبا تغييرا فى الدور الذى تمثله البحوث ، وإذا نظرنا الى نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » ، بأمكنائياته وحدوده ، نجد أنه يصلح أداة لأحداث أنواع معينة من التجديد ، تقتصر أساسا على بعض الميادين فى حيز المناهج . وفى هذه الميادين ، يجدد أقامة توازن قويم بين الأغراض . أما إذا استخدم هذا النموذج كأداة إجمالية للتغير التربوى ، فهو يقتضى تمركز النفوذ بناء على الاستراتيجيات التجريبية العقلانية . ولهذا الأمر مغازيه بالنسبة

الى النظام التربوى بكامله ، ولا سيما على مستوى غرفة الصف .

وتنتج معظم مراكز التجديد فى حقل المناهج ، على مستوى الولاية ، نحرسم السياسات . ولكنها تختلف فيما بينها ، من حيث علاقتها برسم السياسة . وليس هناك اتجاه مشترك فيما بينها بهذا الخصوص . لكنه من الواضح ، أن اعتماد هذه المراكز على رسم السياسة ، تنعكس نتائجها على نشاطها وسعيها فى مضمار التجديد وتطوير المناهج .

وتحليلنا هذا يدعم دورا أحدث وأوسع للأبحاث فى المدارس . ويتسم هذا الدور المقترح للبحوث بتقديم خدمات لمن يستخدم نتائج البحوث ، وللمعلم والأهل والطلاب . والغرض من ذلك هو « النقد الإعلامى » كما جاء فى كتابات ايدى (Eidy) (١٩٧١) ، الذى ينشئ فى المدى البعيد موقفا نقديا ، يعتبر شرطا ضروريا لنظام تربوى ، يتمتع بالنجاح

العوائق والنتائج غير المقصودة :

وتجدر الإشارة الى أن هناك عوائق ونتائج مختلفة بين الاستقرار والتغير ، فى عملية تجديد المناهج . وهى عوامل ذات أهمية فى أى نظام تربوى . وهناك فى نفس الوقت ، صراعات واضطرابات فى النظام يمكن الاستفادة منها كمحاور لاجداث تغييرات ذات دلالة .

وفى معظم مشروعات تطوير المناهج وتجديدها يمثل الأفراد المبكرون دورا حاسما ، ومن جهة أخرى تعطى هذه العملية أكثر منهجية وانتظاما ، وفى بعض الأحيان ، يصبح الابتكار والسلوك المخطط أبعادا متنافرة .

ومن المهم أيضا أن نتعمق فى كيفية عمل التقييم خلال عملية التجديد فى المناهج . فالتقييم من الأهمية بمكان ، ولكنه يرتبط أحيانا بموقف محافظ لا مبرر له ، كما أنه يبنى غالبا على ادراك محدود للكيفية التى يعمل بها النظام التربوى ، ويكون له بالتالى نتائج خطيرة غير مقصودة .

والعوائق التى نلاحظ أنها تقف فى وجه تجديد المناهج ، فى معظم البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، ليست رديئة بالضرورة أو غير مرغوب فيها ، وفى حالات عديدة ، يحدد أهل الادارة العوائق بأنها عبارة عن مقاومة نفسية للتغيير . ويمكن تصنيف العوائق عموما فى أى من الفئات الآتية :

- ١ - كونها نزاعات متصلة بالقيم ، لأن التجديد الأساسى فى المنهج ينطوى دائما على تغيير فى الأغراض التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية .
- ٢ - كونها نزاعات متصلة بالنفوذ ، لأن التجديد الأساسى فى المنهج يتضمن إعادة توزيع للنفوذ .
- ٣ - كونها نزاعات عملية ، أما لأن هناك تجديدات عديدة فى المنهج لا يمكن التحقق من درجتها النوعية ، أو لأن مختلف المشكلات الإدارية تكون قد حلت .
- ٤ - كونها أيضا نزاعات نفسية ، تنجم عن الخوف من المجهول .

لماذا تفشل بعض أنواع التجديد فى المناهج ؟ فى الكثير من الحالات ، لا يمكن تقصى الأسباب الراجعة الى المجدد أو أى من العوامل الداخلية الكامنة فى العملية . وفى أغلب الأحيان ، يرجع السبب الى عدم ادراك الضغوط السياسية والتشريعية والإدارية والمالية ، بما فيها بنية الثواب والعقاب الضمنية ، التى أنشئت كلها لصيانة النظام القائم ، لا للقيام بوظيفة التجديد . وفهم كل هذه العمليات من الضرورة بمكان ، فى سبيل ضمان النجاح لمحاولات التجديد فى المناهج .

وفى معظم الأنظمة التربوية الأميريكية مثلا ، يقوم التجديد فى المناهج على أيديولوجيات معينة . ومن أُلزم الأمور للمجددين أن يفهموا الافتراضات المتضمنة فيها أو يدركوا الايديولوجية التى تنبثق عنها أفكارهم . وبنفى كذلك ادراك ملاءمة كل هذه الأمور بالنسبة الى القضايا المناصرة ، فى الاطار التربوى والاجتماعى والاقتصادى الأوسع .

استراتيجيات للتجديد فى المناهج :

إذا نظرنا الى النظام التربوى فى معظم البلاد المتقدمة وعلى الأخص النظام الأميريكى ، وحللنا عملية التجديد فى المناهج عبر النظام كله ، نجد أننا أمام مجموعة من العمليات على مختلف مستويات النظام ، لا أمام عملية واحدة . فالعملية ، على مستوى الولاية مثلا ، هى عبارة عن إنشاء وتطوير وتقييم ، وعلى مستوى الأقليم هى عملية ربط ، وعلى مستوى المدرسة هى حل عملى لمشكلات وإذا حاولنا تحديد « الوضع المثالى » فى النظام لاتخاذ القرارات التجديدية ، فعلينا أن نأخذ بعين الاعتبار كلا من نوع التجديد فى المنهج ومراحل العملية .

وعندما نخل مرحلة إنشاء مستحدث من المستحدثات ، ومراحل تطويره وتزويده بوسائل الانجاز والتنفيذ ، تبرز أمامنا صورة معقدة يصعب تلخيص ما فيها . فى أى نظام ، سواء

كان مركزيا أو لامركزيا الى حد كبير، تكون مشكلات التنفيذ معقدة بشكل خاص .
ويبدو أن التجديد في المنهج المتصل بأغراض ووظائف جديدة، تتعلق بالبنية التربوية
بالدرجة الأولى، يبدو أن مثل هذا التجديد يفيد من التنظيم المركزي . أما التجديد المتعلق
بالتطوير الإداري والتنظيمي، والتجديد في العلاقات ما بين الأدوار، فيظهر أنه من
الصعب وضعه موضع التنفيذ . فال تغيير في العلاقات الإنسانية قلما يوصل اليه بالقوة، بل
بالتقنين والأنظمة . وتشكل أنظمة الحوافز عوامل مهمة، يجدر أن نأخذها بعين الاعتبار،
في تحقيق هذه التجديدات، وأنت لا نعرف كيف تغير الأنظمة الاجتماعية المعقدة بنية
العلاقات ما بين الأدوار واتخاذ القرارات . ومن الفرضيات المقبولة في هذا الصدد، أن
تعمل كل مدرسة من المدارس على إيجاد حل خاص لها، وأن تمر بالتالي في عمليات تعلم
مستمرة . وهذا يتطلب تغييرات جذرية في التفكير التقليدي حول المدارس . و يصبح دور
السلطات المركزية، وربما كل سلطة خارجية، في عملية نشر هذه التجديدات (الأدوار
والعلاقات ما بين الأدوار) وتحقيقها، أمرا صعبا ومدعاة للتساؤل .

ومن الواضح ان للمستحدثات في المناهج هدفا ضمنيا في تكوينها، أى أنها تتكون من
عنصر متصل بالقيم كما أن لها أيضا عنصرا آخر تقنيا (مثلا الحال بالنسبة لمعظم
المستحدثات) . وقد قامت الجماعات المعنية بهذه المستحدثات ولاسيما المعلمون والطلاب
بإثارة شكوك خطيرة حول المحاولات الجارية لأصلاح النظام، مما يهيب بنا إلى إعادة
التفكير في الأدوار والمسؤوليات ضمن جميع الأنظمة التربوية .

وتأثر غالبا مسألة المركزية ضد اللامركزية لدى أى معالجة لاستراتيجيات المنهج
والتجديد . وليس لدينا دليل على أن أى بنية لاتخاذ القرارات هي عموما أفضل من غيرها،
كاستراتيجية لتجديد المناهج . أما المشكلة هي أن مختلف أنواع التجديد في المنهج تتطلب
أنواعا مختلفة من الحلول، في العادة . والنتيجة الوحيدة التي يمكن أن نستخلصها هي أن
هناك علاقات واضحة قائمة بين بنى اتخاذ القرارات واستراتيجيات التجديد والتطوير في
المناهج . ويجدر إيجاد الحلول بالنسبة الى ما يتغى كل منا تحقيقه . وهذا يتطلب تنظيما
تربويا مرنا يتكيف لأغراض النظام، لا أن تتكيف الأغراض للتنظيم . وفي معظم
الحالات، لا بد من فرض ضغوط معينة على المدرسة .

ولتنفيذ المهمات التي أخذناها على عاتقنا في هذا الفصل لا بد لنا من تقييم عملية
تطوير المناهج خصوصا في الولايات المتحدة الأمريكية، بما فيها من التأكيد على تجديد

تختلف المستويات الادارية للنظام التربوي ، مع تحديد مختلف الأدوار والوظائف في العملية . وسنقوم أيضا بالنظر في بعض المبادئ التي تركز عليها بنية تطوير المناهج والتجديد . وما يتصل بها من ادوار ووظائف وذلك على مستوى الولاية والاقليم والمدرسة ، في سبيل الاستفادة منها لصالح البلاد العربية .

قام المربون حتى اليوم بمعالجة عملية تطوير المناهج على أنها عملية واحدة ولكن عندما نحلل هذه العملية على مستوى الولاية والأقليم والمدرسة ، نجد أنها ليست عملية واحدة ، بل عبارة عن عمليات مختلفة على كل مستوى ، وأنها متصلة جزئيا بعضها ببعض . أما تفصيح خصائصها المختلفة عن التفكير الراهن أو عن المسؤوليات والحاجات .

أ — علي مستوى الدولة أو الولاية ، تنشأ مراكز تطوير المناهج أساسا للتخطيط وأخذ المبادرة ، والانماء ، وأحيانا للتقييم ، وتشمل مهامها في العادة التأثير على كامل الأنظمة التربوية في الولاية . ولا تؤدي إلا القليل من الأعمال التربوية . ولها من الموارد والموظفين ما يسمح لها عموما بتنفيذ هذه المهام الأنمائية . ولا تتدخل في تسير عملية التعليم والتعلم اليومية بل من شأنها أن تدعم هذه العملية .

ب — وعلى مستوى الأقليم ، تعتبر مراكز تطوير المناهج مسؤولة أساسا عن تربية التلاميذ ، وهي عملية مستمرة ، وعن تسير التنظيم المعقد . ويتصل اهتمامها بتطوير المناهج والتجديد اتصالا وثيقا بمهمتها الأساسية التي هي عبارة عن تحسين الأوضاع المدرسية لكل فرد في المنطقة المعنية . وهذا يعني عادة الدمج بين الموارد الراهنة من معلومات خارجية وكفايات داخلية ، بأساليب أجد وأفضل ، ومن الممكن أن تؤثر هذه المراكز الإقليمية على وجهة سير التربية ، ولكن ليس لها حتى الآن الموارد الكافية للقيام بتجديد المناهج .

ج — وعلى مستوى المدرسة ، تهتم ألوان النشاط المعنية بتطوير المناهج بمهام التربية اليومية ، أساسا . وهي عبارة عن استجابات لما يجري في الحياة المدرسية اليومية من اخفاق ونجاح ، ومحاولات لتحديد الأفكار الجديدة والمنتجات المستحدثة في عملية التعلم والتعليم . وهذا السقرب من عملية التعلم يعطى المدارس مؤهلات أساسية معينة ، لكنه يفرض عليها ضغوطا لأن ثقل الأعمال اليومية لا يترك المقدار الكافي من الحيوية للاضطلاع بمهام تطوير المناهج والتجديد الجارية في النظام .

وهكذا يعنى الموظفون على المستويات الثلاثة المشار إليها أعلاه ، بشئون المنهج من زوايا مختلفة ، بموارد وكفايات متباينة ، وباهتمامات متنوعة وإلى هنا ودون أن نمنع النظر فى أنواع تطوير المناهج والتجديد المختلفة ، وفى خصائص بنية اتخاذ القرارات على مستوى الولاية ، والبلاد ، تبرز لدينا الصورة التالية :

أ - على مستوى الدولة والولاية :

تتناول عملية تطوير المناهج والتجديد فى الأساس ، أخذ المبادرة والتطوير والتقييم .

ب - على مستوى الأقليم :

تكون العملية أساسا عبارة عن مسألة ربط ، تمثل فيها الاستفادة من الموارد الخارجية والداخلية عنصرا رئيسيا .

ج - على مستوى المدرسة :

تكون العملية أساسا عبارة عن قضية عملية تتناول حل المشكلات يمثل فيها « مناخ التجديد » والاقتراس من الخارج عنصرين رئيسيين .

إنما تنعقد هذه الصورة ، لأن أنواع المناهج المختلفة لها مغاز سياسية واجتماعية وتربوية متباينة . وفى هذا البحث نتناول الآن إلى أى حد تحدد بنية اتخاذ القرارات والادوار والوظائف فى العملية .

هل هناك ما يمكن أن يسمى « موضعا مثاليا » لاتخاذ القرارات فى أى نظام تربوى ؟ لا يمكن الأجابة بسهولة عن هذا السؤال . وإذا كان علينا أن ننظر فى نوع التجديد فى المناهج ، يتحتم كذلك أن ننظر فى المرحلة ضمن العملية . فالمسألة التى سنحاول أن نجيب عنها أذن ، هى : على أى مستوى من النظام التربوى ، يجب أن يتم ما يلى :

أ - وضع نوع معين من تجديد المناهج وتبنيها .

ب - تطويره .

ج - تنفيذه .

فى سبيل تحقيق الاغراض المعلن عنها ؟

وهذا السؤال لا يعنى التخصص فى الوظائف . ويمكننا أن نتنبأ بأنه يمكن وضع النواحي المحددة لتجديد المناهج ، وتطويرها وتنفيذها على مستوى واحد فى النظام التربوى . لكن هذا لا ينطبق على كثير من الحالات .

أوضاع فى تجديد المناهج وتبنيها

أ- الوضع والتبنى :

يتم النهج أساسا بأغراض ووظائف المدرسة فى إطارها الاجتماعى والاقتصادى الأوسع . وتعتبر هذه الأمور قضايا سياسية تقررها الأجهزة السياسية على مستوى الولاية ، وجرت العادة أن تكون العناصر المشتركة بين التجديدات فى المناهج عبارة عن إعادة توزيع الأرصدة المالية فى النظام ، وإعادة تنظيم مشاركة الطلاب ، والبت فى مسألة الأولويات الجديدة ، أى أن يكون تكافؤ الفرص التعليمية بأهمية التحصيل الدراسى الأكاديمى ، أو أكثر منه أهمية . ولم يمثل البحث دورا يذكر فى هذه العملية الا فى حالات قليلة . وقد كان للحوار الذى دار بين السياسيين والباحثين أثر تعليمى على كل من هاتين الجماعتين . ويحصل اقرار السياسات التى من هذه الفئة بواسطة القوانين والأنظمة ، وتجرى متابعتها بموافز مالية .

أما مستحدثات المناهج التى هى من الفئات الأخرى ، (الإدارة والتنظيم — الأذوار والعلاقات) فهى لا توضع وتقر بنفس الكيفية فى جميع البلدان المتقدمة . ففى بعض الدول مثل فرنسا وأسبانيا ، تقوم الأجهزة المركزية السياسية والإدارية بوضع الأطار العام ، وبالتالي بوضع السياسات وإقرارها أو تبنيها . وفى السويد وإنجلترا نجد أن هناك مزيجا من السيطرة المركزية ومن مساعى تطوير المناهج بخصوص التجديد التربوى ، أكثرهما نجده فى الدول المشار إليها أعلاه . وفيها مثلا من يناصر العصبية المحلية لكن مفوض التربية فى السويد يأخذ بمبادرات قوية فيما يتعلق بجميع المستحدثات التربوية .

وفى الولايات المتحدة نجد أنه فى أغلب الولايات توضع مستحدثات المناهج التى هى من هذه الفئات ويجرى إقرارها على المستوى المحلى .

ولا تتحدد درجة المركزية بالضرورة بدرجة السيطرة السياسية . فالتأثير السياسى على المستوى المحلى يضارع أحيانا مثيله على المستوى المركزى ، لكن تأثير أهل الإدارة أكثر بروزا على المستوى المحلى . وتتأثر استراتيجيات تجديد المناهج ، أكثر من سائر الاستراتيجيات ، بعمل أهل التربية المختصين فى عملية الوضع والتبنى .

ب- التطوير والانشاء :

وهناك علاقة بين التجديد فى المناهج وعملية وضع الأغراض ، والوظائف

والمستحدثات والتنظيم والادارة ، والأدوار والعلاقات ما بين الأدوار ، وهذه الأخيرة عبارة عن تدابير إجرائية لتجسيد المناهج من حيث الأغراض والوظائف ولذلك نجد أنه كلما كان لدى ولاية من دولة من الدول المتقدمة بنية مركزية لاتخاذ القرارات (كما هي الحال في فرنسا وأستراليا) جنحت مرحلة التطوير الى أن تكون مركزية أيضا بنفس المقدار . أما في الولايات المتحدة ، فيصعب وصف الوضع القائم فيها ، لأن فيها تقليداً يناصر العصبية المحلية و يعطى أهل التربية المختصين تأثيرا على التطوير والأمناء .

ويجبر تنظيم المرحلة التطويرية أو الأتمائية بطرق مختلفة في الدول المتقدمة . وتعمكس أنماط التنظيم المختلفة تصورات مختلفة لعملية تجديد المناهج ، وينظر إليها جزئيا على أنها قضية سياسية . فالأسلوب الذي يتم بواسطته تنظيم المدرسة والعلاقات ما بين الأدوار والمناهج ، هي أمور لا يتوصل بها للوصول الى تحقيق أغراض تربوية فحسب ، بل أيضا تحقيق أغراض اجتماعية وسياسية أوسع ، وبتعبير فلسفي ، أن هذه السياسة تفصح عن درجة عالية من الذرائعية أو الوسائلية . وفي الولايات المتحدة خصوصا في الولايات التي تفتقد المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين المناطق (بالنظر الى قلة عدد سكانها ، والتباين الواسع بين ظروف معيشتهم) ، هيمنت السيطرة السياسية على شؤون المرحلة التطويرية . لكن مشاركة أهل التربية المختصين تشجع وتعطى دورا رئيسيا .

وفي الدول التي يعتمد فيها تطوير المناهج على مواقف المعلمين وكفاياتهم تبدو التجديدات الجذرية التي تستدعي تغييرا في سلوك المعلمين ، مدعاة لآثاره مشكلات مشابهة لتلك التي نجدها في الدول ذات النظام المركزي .

والتغيير في معظم الأنظمة التربوية في الولايات المتحدة ، ولاسيما من وجهة نظر سوسولوجية ، يؤكد على أهمية المبادرة الفردية وضبط التطوير كعوامل أساسية في إيجاد عملية ناجحة . وقد حاولنا أن نحلل إلى أي حد تقوم ألوان التجديد المستحدثة مركزيا بخلق عوائق كبيرة ومشكلات تنفيذية ، عندما تقارنها بأنواع التجديد المستحدثة عمليا . وليس لدينا من إثبات على أن المبادرة المركزية تخلق عوائق أشد بين العميل (الطالب ، المعلم) وبين صاحب المبادرة ، مما نجده في ألوان التجديد المستحدثة ضمن اطار الأقليم أو المدرسة المحلية .

جـ - إجراءات التنفيذ :

نستخلص مما تقدم منظوراً مهماً بالنسبة الى معالجة إجراءات التنفيذ في تجديد

المناهج . ومن المشكلات الرئيسية ، أن يجري تحقيق أو تنفيذ تجديد ما فى مدرسة أو منطقة تعليمية أو أى مؤسسة تربوية ، لم يسبق لها ان عايشت المرحلة التطويرية . ومن حيث المبدأ ، يفترض فى الدول — ذات السلطة المركزية فى تجديد المناهج — أن تملك التقنيات اللازمة للتنفيذ ، التى هى من صلب البنية التربوية . ولكن ، بالنسبة الى العديد من تجديدات المناهج ، نجد قلة فاعلية فى الانتشار المتصل بنموذج « التخطيط والتطوير والبحث والبت » . ومن جهة أخرى ، نرى أن لدى البنى الأكثر مركزية ، مشكلة أساسية تتعلق بالأعلام والتواصل مع السلطات الأخرى فى الدولة . لذا لا يوجد مبدئيا فى هذه الدول بنية فعالة للنشر ، دون إيجاد بنية منفصلة للأعلام .

وتجابه العديد من الدول مشكلات الأعلام بأساليب مختلفة . فمعظم الدول ذات النظام المركزى ، أنشأت لنفسها خدمات أعلامية ، تصل بواسطتها مبدئيا الى الجمهور . وفى بعض الحالات ، يستخدم التلفزيون وغيره من وسائل الاتصال بال جماهير ، كما يلجأ الى المواد الأعلامية والدورات التدريبية ، والخدمات الحقلية لتأمين انتشار مستحدثات المناهج ، ومدها بوسائل التنفيذ . بالرغم من بلوغ اسماع عدد من المنتفعين بالنشاط التربوى ، كشفت هذه المحاولات عن أن نسبة كبيرة من أهل التربية ، لا تقوم بانفاذ هذه المستحدثات .

ويمكن تفسير ما تقدم بطرق مختلفة ، منها أن المجهودات الإعلامية ليست صالحة تماما ، وأن هناك حاجة أكيدة فى معظم الدول الى جهود أكثر دراية فى ميدان العلاقات العامة . ويعجب المرء من ردود فعل الهيئات المحلية ، ولا سيما المعلمين ، اذا نظر الى الأوضاع القائمة فى اثنتين من الولايات المتقدمة تربويا فى الولايات المتحدة ، وهما ولايتا : نيو يورك وكاليفرنيا ، حيث بذلت جهود منهجية فى ميدان النشر والتنفيذ ، بمناسبة اطلاق برامج الإصلاح التربوية المستمرة . ويستخلص من دراسة حالة ولاية نيو يورك ، أن العديد من المناطق — حتى المناطق المتطورة ، شأن منطقة غربى نيو يورك — لا يشعر فيها المعلمون شعورا كافيا بما تم على الصعيد المركزى من تخطيط للمناهج والمستحدثات ، كما أنهم ليسوا مستعدين لتحقيق هذه الأمور فى صفوفهم . وهذه العوائق القائمة فى وجه تجديد المناهج تعتبر مشكلة معقدة عويصة ، لا نفهمها فهما كافيا حتى اليوم .

وإذا تفحصنا هذا الوضع عن كثب ، نجد أنه يمكننا فهم ردود الفعل الصادرة عن المعلمين ، على أنها عبارة عن فقدان اهتمامهم كأفراد بعملية ليس لهم فيها كلمة مسموعة ، إذ تتخذ القرارات بشأنها من فوق رؤوسهم بواسطة جماعات مهنية أخرى ، أو بواسطة عجلة

تكنولوجيا مركزية ، فليس فقدان الانتشار اذن فى الأساس ، مسألة إيجاد تقنيات أفضل أو توفير مال أكثر ، فى سبيل الغاية ذاتها ، هو قضية مشاركة فى اتخاذ القرارات .

وليس هناك ما يحملنا على الاستنتاج بأن هذه الظاهرة ترتبط فقط بالبنى التربوية المركزية . بل يبدو ، على العكس من ذلك ، أن مثل هذه الردود الصادرة عن المعلمين ، هى قائمة فى معظم الدول . ففى السويد مثلا ، نجد أن الانتقادات الرئيسية التى وجهت الى محاولات دائرة البحث والإلغاء ، انحصرت فى أنها لا تصل الى المعلمين والطلاب .

و يصدق هذا الكلام على إنجلترا ، حيث على « مراكز المعلمين » أن تقوم بجهودات خاصة ، لإنشاء أسباب الإتصال والتواصل بالمدارس : تحت رعاية السلطات المحلية . مع العلم أن أصحاب هذه السلطات المحلية نفسها هم أعضاء مشاركون فى مجالسها الادارية .

وتعطينا مشكلة الاعلام وإقامة أسباب التواصل أوضح صورة ، عن مصاعب استعمال نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » ، فى ميدان تجديد المناهج . فها هى أنواع المستحدثات فى المناهج التى يمكن نشرها (باستعمال هذا النموذج) ، انطلاقا من السلطات المركزية ، عبر نظام اجتماعى معقد ؟ ليس لدينا حتى الآن من المعلومات ما يمكننا من الأجابة عن هذا السؤال العسير . فهناك عدد من العوامل ، التى لا تتعلق بأنواع تجديد المناهج ، يتسلل الى الصورة . والواقع أننا نجابه فى هذه الأوضاع عوائق نفسية واجتماعية ، فى نشر المستحدثات . وستناول ، فى معالجتنا الحالية ، بعض أمثلة للنجاح والفشل ، فى نشر أنواع مختلفة من مستحدثات المناهج .

الفئة الأولى : (الأغراض والوظائف الجديدة)

ومستحدثات المناهج الواقعة فى هذه الفئة ، والتى تتعلق أساسا بأغراض المدارس ووظائفها الجديدة بما فيها البنى الجديدة ، تم وضعها وتنفيذها بنجاح فى ولايات كثيرة ، ولاسيما حيث توافرت بنية مركزية لاتخاذ القرارات ، فى إدارة النظام التربوى . ومع ذلك ، تتمكن بعض المناطق التى فيها نظام تربوى لا مركزى من تنفيذ هذا النوع من مستحدثات المناهج . ولكننا نتساءل إلى أية درجة من الفعالية تستطيع هذه البنية اللامركزية ، أن تنفذ هذا النوع من المستحدثات على نطاق واسع فى البلاد ، دون معونة قوية من قبل الحكومة المركزية . ويجدر التنويه بأن النشر والتنفيذ فى هذه الفئة لمستحدثات المناهج ، التى تستدعى إعادة توزيع النفوذ ، تعتمد على استراتيجيات التغيير السياسية الإدارية ، ولذلك ، فهى تتطلب تنظيما مركزيا .

الفئة الثانية والثالثة : (التطوير الإدارى والتنظيمى ، وتحديد المناهج بخصوص علاقات الأدوار)

- وتقع مستحدثات المناهج من هذه الفئات ، فى ثلاثة أنواع أساسية :
- أ — البنى الجديدة لاتخاذ القرارات .
- ب — البنى الجديدة للعلاقات المهنية .
- ج — العلاقات الجديدة بين المعلم والطالب .

والفرق واضح من الناحية النوعية بين مستحدثات المناهج من الفئة الأولى (الأغراض والوظائف الجديدة) من جهة ، ومستحدثات المناهج من الفئتين الثانية والثالثة (التطوير الإدارى والتنظيمى للعلاقات ما بين الأدوار) من جهة ثانية . فالأتماء والتطوير فى الفئة الأولى (الذى له أغراض سياسية واجتماعية أوسع) ، يتعلق بالتغييرات البنوية والتنظيمية ، التى يجرى نشرها وتنفيذها بواسطة الأنظمة والقوانين . أما المستحدثات فى الفئتين الثانية والثالثة ، فلم يتبين بعد أنها سهلة « النشر » بواسطة هذه التدابير .

وتتقاضى الطريقة التقليدية بإنشاء لجنة على مستوى عال ، لدراسة الأتماء الإدارية والعلاقات ما بين الأدوار فى النظام ، واقتراح أساليب وحلول جديدة . وهذه هى « مرحلة التطوير أو الأتماء » . أما « مرحلة النشر والتنفيذ » فيجرى تأمينها بواسطة الأنظمة والقوانين ، والى حد ما بواسطة الحوافز الجديدة .

وقد اقيمت « مؤسسات البحث والأتماء » لأسباب ، من أهمها أننا لم نتيقن بعد من نجاح هذه الأساليب . وذلك يعود الى أمرين متداخلين :

أ — من النادر أن يحدث التغيير فى العلاقات الإنسانية بالقوة بواسطة القوانين والأنظمة فالعلاقات ما بين الأدوار يحددها مزيج معقد من الشئون البنوية ، وتوزيع النفوذ ، وعمليات اتخاذ القرارات والتوقعات المتعلقة بالأدوار ، والعلاقات والخصائص الشخصية ، والحوافز . ولما يدرس بعد هذا التشابك فى العلاقات المتبادلة دراسة معمقة ، فى الأنظمة التربوية فى البلاد المتقدمة . فقد بدأ المربون منذ وقت قريب ، باذراك كيف يمكن تغيير هذه الأمور .

ب — هناك نظام ضمنى للحوافز فى البنية التربوية الحاضرة خصوصا الامر بىكية منها . فالمرء يستخدم أناسا ذوى اتجاهات معينة ، ويدفع أجور المعلمين بأسلوب محدد ،

و يشيب و يعاقب الطلاب لأغراض محدودة ولديه مؤسسة لوم على سلوك معين وتشجع سواء . وفى معظم الدول المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة ، جرى استحداث أنظمة وقوانين جديدة ، دون دراسة دقيقة للتغيرات التى يتبغى ادخالها على أنظمة الحوافز ، فى سبيل ضمان شىء من النجاح فى عملية التنفيذ (لايب و يونج ١٩٧١) .

واذ ذاك ، يتساءل المربون عن امكان النشر والتنفيذ هذه الأنواع من المستحداث (المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار) . فلم يطرأ تغيير يذكر على الممارسات فى الصفوف ، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين ، والعلاقات بين أهل التربية المختصين ، وأساليب اتخاذ القرارات فى المدارس . وانحصرت النظرة التقليدية الى هذه المسألة باعتبارها مشكلة تقنية . فالمستحداث يمكن نشرها وتأمين تنفيذها بواسطة زيادة فى الموارد والجهود الاعلامية ، وحسن استعمال وسائل الاتصال بالجمهور . لكن استجابات المعلمين يجد فهمها على أنها مسألة مواقف وقيم ونزاع على السلطة . فالمنطلق الذى يقدمه الينا المعلمون ، لا يطرح فقط قضية المستحداث من حيث طبيعتها ، بل من حيث تطويرها و « فرضها » عليهم . ولا تدور المشادة حول من يجب أن يسيطر على الأهداف ومحتوى التعليم فحسب ، بل حول طبيعة الوضع القائم فى الصف أيضا ، وتجدر الإشارة الى أن تجديد المناهج فيها يتعلق باتخاذ القرارات والعلاقات ما بين الادوار ، يشكل مركز اهتمام اساسى لعدد كبير من المدارس والمناطق التعليمية خصوصا فى الولايات المتحدة .

والنتيجة هى أن هذه الأنواع من التجديد فى المناهج ، المتعلقة بالعلاقات بين الأدوار يصعب نشرها وتنفيذها ، واننا نعلم القليل حول تغيير الأنظمة الاجتماعية المعقدة للبنى المتصلة بالعلاقات بين الأدوار واتخاذ القرارات . لذا ، يميل ، المرء الى أن يفترض بأن على كل مدرسة بمفردها ، إيجاد الحلول الخاصة بها ، وأن عليها بالتالى ، أن تمر فى عملية تعلم مستمرة تستدعى بدورها ، قيام بنى جديدة للعلاقات واتخاذ القرارات . واذا كان هذا صحيحا ، تصبح بحاجة الى بنية تربوية تسمح بقيام مثل هذه الأنواع من التطوير فى كل مدرسة بمفردها وتسهل قيامها .

وهذا يتطلب أن يحدث تغيير جذرى فى تفكيرنا التقليدى حول المدارس . فنستقصى بشمول وتعمق ، النتائج بالنسبة الى البنية والموارد الداخلية للمدرسة (من حيث علاقتها بتجديد المناهج وتطويرها) كما تدرس أيضا العلاقة القائمة بين المدرسة والبنية التربوية ، التى تشكل المدرسة جزءا منها .

و يصبح دور السلطات المركزية أو بالأحرى أية سلطة خارجية ، فى عملية نشر تجدييدات المناهج وتنفيذها ، مسألة صعبة ومدعاة للتساؤل . حتى أن التغيرات فى البنية التربوية (من الفئة الأولى : الأغراض والوظائف) ، لا يمكن أن تتحقق فعلا وأبدا ، اذا لم تتبعها « عملية تطوير وانماء داخلية » ، تتناول بنى اتخاذ القرارات والعلاقات بين الأدوار . ويمكن لأية دولة ذات نظام مركزى ، نجحت باحداث بنى تربوية جديدة ، أن تخطئ و باتباع استراتيجية سياسية — ادارية مركزية باستمرار ، لتحقيق مستحدثات المناهج (فى الفئتين الثانية والثالثة : التطوير الادارى والتنظيمى والعلاقات بين الأدوار) التى يختلف بعضها عن بعض اختلافا نوعيا ، والتى لا يمكن تنفيذها ، على الأرجح الا بواسطة استراتيجيات أخرى .

ونعتبر مستحدثات المناهج بين سائر المستحدثات ، متمثلة فى الأنظمة التربوية الأميريكية تمثيلا نموذجيا ، ومتوافرة فيها الى حد كبير . وأنواع مستحدثات المناهج التى نعالجها ، تقوم عادة على عنصرين متكاملين تكاملا وثيقا :

١ — هدف أو عنصر قيمى يتعلق مباشرة بالتغيرات المعيارية ، المتضمنة فى هذه الأنواع من المتحدثات .

٢ — عنصر تقنى يتعلق بقضايا من أمثال : تعديل محتوى مادة معينة بكتاب مدرسى جديد ، والامتحانات ، والطرائق الجديدة والبنية التنظيمية الجديدة ، كوسائل لتحقيق الأغراض الجديدة .

ومن الواضح جدا ، أن التجديد فى المناهج بخصوص سلوك : المعلم والطالب يعنى تغييرا سلوكيا بالنسبة الى المعلم أو الطالب .

ولا يحصل التغيير فى السلوك عادة ، دون تغيير أساسى فى المواقف . وهنا أيضا نجد أنفسنا وسط حقل شائك حافل بالمشكلات ، تتوقع فيه من أفراد عيدين فى النظام الاجتماعى الواسع ، وفى النظام المدرسى ، أن يغيروا سلوكهم وعلاقاتهم .

والاستراتيجيات المستخدمة ، من أجل هذه التغيرات حتى اليوم ، هى المنهج ، والأرشادات ، والتدريب ، والاعلام ، وكما ذكرنا ، إيجاد وسائل تعليمية ، وأنظمة للتعليم والتعلم ، تكون أكثر دربة ودراية .

وفى معظم الأنظمة التربوية للدول المتقدمة ، مازال أصحاب السلطة حتى اليوم

متفائلين أكثر من اللزوم ، بخصوص تأثير الاستراتيجيات المستخدمة . وما داموا يسلمون غالبا بأن تغيير الارشادات وسائر التدابير ، كفيل بتغيير السلوك فى الصف . وتبين ردود الفعل الصادرة عن المعلمين والباحثين ، المشاعر السلبية المختلفة ، حول ما يعتبر سابقا لأوانه وما يعتبر من عمل الهواة فى عملية نشر المستحدثات .

وقد بدأنا هذا الفصل بمحاولة لتحديد «الموضع المثالى» فى الأنظمة التربوية ، حيث ينسبى وضع الأنواع المختلفة من التجديد فى المناهج ، تكييفها وتطورها ، وتنفيذها . وها نحن الآن أمام صورة معقدة . لذلك نكرر ونكرر بأن مشكلة «المركزية ضد اللامركزية» التى نجابهها ، ليست قضية بيت فيها بنعم أولا ، بل انها مسألة تتعلق بأنواع القرارات والعمليات التى يجب أن تكون مركزية ، وما هى الأنواع التى يجب أن تكون لا مركزية ، فى سبيل بلوغ الغايات المنشودة .

د - المركزية أو اللامركزية - وماذا نعنى بذلك ؟

إذا نظرنا الى مشكلة المركزية أو اللامركزية ، كمشكلة استراتيجية وهذه طريقة واحدة فقط للنظر إليها - نستنتج ان الاستراتيجية تميل الى الاستفادة من بنية لا مركزية لاتخاذ القرارات ، ماعدا مستحدثات المناهج التى هى ضمن الفئة الأولى (الأغراض والوظائف) . ويصدق هذا الأمر خصوصا ، اذا كان ممكنا أن يخطط مثل هذا الدور لأجهزة الخدمات المركزية ، ويكون فعالا ومفيدا لجميع المعنيين ، وإذا كان بالمستطاع الوصول الى حل لمشكلات النشر فى البنية . ولا يمكننا الآن أن نذكر أية أمثلة عن مثل هذه الأوضاع المثالية .

كيف يرى المعلمون هذه المشكلة ؟ أنهم من هرمية اتخاذ القرارات ، عند أولها على كل حال . وهم من أهم الأشخاص الذين عليهم أن يغيروا من سلوكهم ، اذا قدر لتجديد المناهج أن يصبح فعالا . ونحن نجد ، فى الأنظمة التربوية فى بعض الدول المتقدمة ، بعض المدارس التجديدية التى تختلف عن غيرها ، لان مواقف المعلمين فيها مختلفة . والحجة المشتركة هى طبعها ، أن اشتراك المعلمين فى اتخاذ القرارات هو أمر أساسى فى نجاح أى مستحدث من المستحدثات . ولذلك يستنتج المرء أن البنية المركزية لاتخاذ القرارات هى الأجدى لتحقيق التجديد فى المناهج . ولا نعتقد أن هذا هو الواقع بالضرورة . وإذا افترضنا أن المعلمين يعتبرون هذه القضية قضية حيوية ، علينا أن نسأل : ما هو التأثير الناجم عن اتخاذ القرارات عمليا ضد اتخاذ القرارات مركزيا ، على أوضاع المعلمين ؟

وفى ثنايا معالجة مسألة «المركزية» ، اهتمام بالآثار التى يخلفها المجتمع السلطوى

ككل أو البنى السلطوية على خبايا النظام المدرسى . ومن المعترف به أن تنشأ مشكلات خاصة ، عند ادخال مستحداثات الى أوضاع تميل الى أن تكون سلطوية بالتقليد ، وحيث يكون النظام المدرسى محافظا محافظة نسبية . وبمعير آخر ، ان ما يفسر انفتاح الأنظمة المختلفة على التجديد تفسيراً جزئياً ، لا يعود ضرورة ، الى درجة المركزية أو اللامركزية بل الى درجة السلطوية .

واذا كان علينا أن نختار بين اتخاذ القرارات على صعيد مركزي أو على ، لا يبقى لنا على الأرجح اختيار اطلاقاً ، فى بعض الحالات . و يكون الاختيار الحقيقى الأوحدهو جعل اتخاذ القرارات لا مركزياً ، والسير باللامركزية نزولاً الى مستوى المدرسة نفسها ، وليس الى المدير فحسب ، بل الى المدرسة ذاتها ، بما فيها الطلاب . وهناك أمثلة على مثل هذه البنى الادارية فى دول متقدمة عديدة ، وخصوصاً على مستوى المدرسة الثانوية . وهذا الامر يثير فورا مسألة الاستقلال النسبى للمدرسة ضمن النظام التربوى . فالى أى حد نفترض واقعياً ، أن تكون المدرسة المفردة مستقلة استقلالاً كلياً ، عن المحيط الوطنى والخارجى بما فى تلك البيئة المحلية ، من حيث اتخاذ القرارات بشأن تعليم الأولاد ، وللواقع أن المدارس فى البلدان المتقدمة خصوصاً الولايات المتحدة تمثل كيف أن أى تجديد ، هو لصيق بالمحيط المحلى ، ولا سيما بالأهل ، وبموافقة هيئاتهم المحلية أو المركزية . وفى بعض المدارس ، لتفريد التعليم ، بأشكاله الجذرية ، أن خلق المشكلات لأولئك الطلاب الذين عليهم أن يتكيفوا للامتحانات الاقليمية . وفى مدارس أخرى ، يطالب الأهل « بنتائج » محسوسة بعد عدة سنوات من العمل التجديدى . و يبين هذا الوضع ، الترابط الوثيق بين المدرسة المفردة والبنية الاجالية . ولكن هل يجب أن يكون الأمر كذلك ؟ يبدو بالنظر الى طبيعة البنية التربوية فى معظم الدول المتقدمة ، أن هناك قيوداً معينة . يجب أن تفرض دائماً على المدرسة بخصوص :

١ — متطلبات « النوعية » فى بعض ألوان النشاطات المحورية .

٢ — متطلبات الدخول فى بعض المؤسسات التى تستقبل الطلاب .

٣ — متطلبات تتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية .

٤ — أنظمة تتعلق بالمستوى المالى .

ومع فرض هذه القيود على المدرسة ، فانه يبقى للمدرسة مقدار كبير من حرية التصرف ضمن هذا الاطار من القيود . ولتأخذ مثلاً على ذلك ، حتى فى مدرسة لها مقدار كبير من الحرية لتصرف بشؤونها المالية . حتى هنا ، نستطيع أن نتنبأ بوضعية تدعو الطلاب والمعلمين الى الاتفاق على تحديد أوجه المصروفات المالية ، وعلى مستوى الموظفين اللازمين

ونوع التعليم ومقداره ، ونوع الادارة ، وعلى ضبط النوعية ضبطا داخليا ، وعلى أمور وتدابير أخرى تقوم بها اليوم أنظمة مركزية أو محلية أو جماعات من أصحاب المصالح (الجماعات المهنية) .

هـ - بنية التجديد فى المناهج :

لما كان تطوير المناهج يتعلق بمزيج من الأغراض السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، التى لا بد من تحقيقها ، يجابه المربون مشكلة اساسية ، عندما يحاولون أن يحددوا استراتيجيات مفيدة من أجل التجديد ، وما ثبتت فائدته ينحصر فى الاستراتيجيات التى جرى تخطيطها بعناية وطرق تمثل تكاملا بين مختلف الاستراتيجيات .

ولما كان النظام التربوى أكبر الأنظمة ، ومن أهم مؤسساتنا الاجتماعية على الأرجح ، فاننا لا نستطيع أن نغيره ببساطة وأن نجعله يقوم بأداء مختلف ، بواسطة تطبيق مجموعة واحدة من الاستراتيجيات من أجل نوع واحد من التجديد ، وعلى مستوى واحد من العملية . والعملية الناجحة تتضمن استعمال الاتجاهات الاستراتيجية الثلاثة ، على كل مستويات النظام التربوى للقيام بمهام مختلفة ، عبر مختلف المستويات فى العملية . ومن الشروط الضرورية للعملية الناجحة ، تحليل دقيق لأوضاع أصحاب المصالح ، وإدراك للنتائج المترتبة على استعمال مختلف الاستراتيجيات ، وإتقان المهارات العملية المتاحة ، ووجود الموارد .

ولما كانت البلاد العربية مختلفة سياسيا واجتماعيا وتربويا فى بعض النواحي يصبح من العسير ، لا بل من المستحيل ، اقتراح بنية واحدة للتجديد التربوى . انما سنقترح بعض السياسات التى تفى بمتطلبات أساسية فى كل البلاد العربية . مع العلم أنه يجرى الآن تطبيق بعض نواحي البنية المقترحة ، فى بعض البلاد العربية .

على أية بنية للتجديد فى المناهج ، أن تعكس فيها ما لطبيعة الأنظمة التربوية . ولدى اقتراحنا بنية للبلاد العربية ، فكرنا بالتربية عن قصد ، على أنها تقوم بخدمة المستخدم لها (الطلاب ، الأهل) . ونعتقد أن هناك اتجاهات نحو هذه النظرة فى معظم البلاد العربية . ونحن لا ننسى ، فى نظرتنا هذه ، أن التربية أعتبرت تقليديا وسيلة رئيسية من وسائل السياسة الاجتماعية . كما ينظر الى التربية أيضا على أنها وسيلة لتحقيق الأغراض الاقتصادية والاجتماعية ، التى تتسم غالبا بحسن النية ، وصعوبة التحقيق . ومع أنه يشترط أساسا استعمال الاستراتيجيات السياسية الادارية لوضع هذه الأغراض ، فاننا نؤكد أن العملية الضرورية لتسهيل التجديد فى المناهج ، تتحقق على الوجه الامثل باشتراك المستخدم صاحب العلاقة .

و يترتب على المفهوم الذى أبديناه أعلاه نتائج أساسية . فهو يعنى مثلا أن نموذج الأغراض والوسائل والمخرجات ، ليس عبارة عن بعد ثابت جامد يمكن تصميمه وتطويره وتنفيذه وتقييمه ، بل انه ديناميكي الى حد كبير . ولا بد من تحديده على أساس مستمر من الحوار مع المستخدم ، وهو فى الواقع متركز للتعليم الذاتى . وهذا لا يعنى طبعاً ، أن الأغراض والوسائل والعمليات والنتائج لا يمكن تحديدها . بل انه يجب تحديدها على أساس حوار مستمر مع المستخدم نفسه ، لا على أساس خارجى .

ومن الجدير أن يكون هذا بمثابة تغير أساسى فى سياسة الأنظمة التربوية فى الدول العربية . ولكننا نعتقد أن الأنظمة التربوية . ولا سيما فى العالم العربى . لها دور فردي تمثله فى مجتمعنا بالنسبة الى طبيعة « التعليم بواسطة العملية » الذى يمثل وجهاً من وجوه الأنظمة التربوية . وربما لم يبق للفرد مكان فى المؤسسات الاجتماعية ، يحدد فيه خبراته الخاصة ، الا فى النظام التربوى .

ومن الممكن أن تشفع البنية البسيطة التى نقترحها من أجل البلاد العربية ، سياسة أكثر فائدة من حيث الوسائل . ويختلف مثل هذا النظام عن غيره ، بأنه يعطى الأولوية لألوان أخرى من النشاط ، وأنه يؤثر على العملية ، من خلال سيطرة مباشرة ، تعرف غالباً بأنها سيطرة مركزية .

و- الحاجة الى سياسة وطنية لتطوير المناهج :

ويجدر التنويه بأن مستحدثات المناهج من الفئة الاولى (الاغراض والوظائف) ، تستدعى عموماً إعادة توزيع للموارد ، وتبديل فى الاولويات . ويتقضى هذا اتخاذ قرار سياسى على مستوى البلد كله ، لضمان تحقيق التجديد الى درجة وافية .

ولأى تغيير جذرى لنتائج وعواقب ، تتعدى المدرسة الواحدة والمنطقة بأسرها . ولا بد للمدارس فى المدى البعيد ، من أن تستجيب للواقع الاقتصادى والاجتماعى والتربوى ، ومتطلباته .

أما الاصلاحات الجزئية المتقطعة ، فلم تترك سوى أثر بسيط على التربية حتى اليوم . فالتجديدات فى المناهج تمتد بدورها الى مصلحة معينة ، ويمجرى تحديدها فى اطار العام المقبول سلفاً ، وتنتشر انتشاراً قليلاً ، ولا تغير غالباً المواقف الرئيسية أو السلوك الأساسى فى غرف التدريس .

ومع أنه قد جرى « اصلاح » الأنظمة التربوية الراهنة في البلاد العربية ، بتكييفها للتغيرات التي طرأت على تلك المجتمعات ، فإن لها جذورا تمتد الى مجتمعات مختلفة عن المجتمعات الحاضرة . ونحن نحتاج اليوم الى سياسة وطنية لتطوير المناهج ، باستطاعتها إعادة تحديد طبيعة التربية وأغراضها ووظائفها ، في اطارها الاقتصادي والاجتماعي . وبدون مثل هذه السياسة ، يتعثر المتعلم الفرد والمدرسة والقائمون عليها ، في محاولاتهم التجديدية ، بقوانين وأنظمة ومتطلبات عفا عليها الدهر .

وان أرساء سياسة وطنية لتطوير المناهج في كل من الدول العربية ، لا يعنى بالضرورة تشديد قبضة المركزية في عملية اتخاذ القرارات . فالبنية نفسها هي الضابط الأساسي لعمل المدرسة المفردة . ولا يمكن للمدرسة في العالم العربي ، أن تعمل كمدرسة مجددة ، الا باعادة تجديد البنية التربوية .

ويجدر أن تركز السياسة الوطنية لتطوير المناهج على فهم شامل للعوامل المختلفة ، الداخلة في عملية التجديد . ويجب ألا تهتم فقط بمرحلة واحدة من العملية (كالتطوير مثلا) ، أو بنمط واحد من أنماط تطوير المناهج ، بل ينبغي أن تتطلب تحليلا للنظام التربوي بكامله ، وللشروط الواجب توافرها لضمان النجاح في عملية التجديد ، بدءا من تحديد الحاجات ، حتى مرحلة التنفيذ .

ولا يكون دور هذه السياسة الوطنية في أي بلد عربي ، عبارة عن توجيه التغييرات في النظام ، والسيطرة عليها ، بل يكون دورها عملية خلق الظروف المواتية للتجديد في المناهج ، ضمن نظامها التربوي . وقد يستدعي ذلك تغييرات في القوانين ، والأنظمة ، والامتحانات ، والسياسات المتعلقة بشئون الموظفين ، والحوافز ، وخلق « وظائف للدعم » على المستوى المحلي والوطني . وبعبارة أخرى ، يكون دور السياسة الوطنية لتطوير المناهج ، القيام بتسهيل عملية التجديد في المناهج ، في نظامها التربوي ، بتغيير شامل في الاطار الراهن .

وان السياسة الوطنية لتطوير المناهج في أي بلد عربي ، هي طبعاً شأن من الشئون السياسية ، بمعناها الواسع . ولابد لها من اقامة تعاون وثيق مع السياسات الوطنية الأخرى (الاقتصادية والاجتماعية) ، لأن ذلك أمر أساسي . وكذلك ينبغي اشراك أصحاب المصالح المختلفة فيها ، وفتح باب التواصل معهم .

ز - الحاجة الى سياسة محلية لتطوير المناهج :

أوردنا فيما سبق الحجة تلوا الحجة لدعم المشاركة المحلية ، في عملية تجديد المناهج . لذا

نرى أن عملية تجديد المناهج ، تتيح أعظم فرصة للتعليم في المدارس . لكن هذا لا يصبح حقيقة واقعة ، الا اذا اشترك في العملية أصحاب العلاقة من طلاب وأهل ، ابتداء بمرحلة التجديد حتى مرحلة التنفيذ .

ثم أن السياسة المحلية لتطوير المناهج لا تعنى مجال من الاحوال ، اعطاء المزيد من السلطة لأولئك الذين كانوا ولا يزالون في موقع التفوذ ، بل تعنى خلق الظروف المواتية لاستمرار الحوار في المدرسة ، وبين المدرسة والهيئات الاقليمية والمركزية . وتجدر العناية الفائقة بأوجه السياسة التي تشجع على ارساء مواقف لحل المشكلات وخلق أجواء للتجديد فالغرض الاساسي للسياسة المحلية المتعلقة بتجديد المناهج ينبغي أن يكون تشجيعا وتسيلا للتجديد في المدارس . وهذا يقتضى طبعيا قيام بنية للدعم في البلاد العربية ، كما أنه يحتاج أيضا تحليلا مستمرا للقيود الخارجية والداخلية ، واعادة النظر في الترتيبات الادارية ، والأنماط التنظيمية ، ووظائف الحوافز والقيادة . وقد يكون هذا عبارة عن أهم عملية تعليمية للمعلمين والطلاب على السواء ، ولكل من يشترك فيها .

ح - الحاجة الى بنية لدعم التجديد في المناهج :

كل نظام تربوي يستخدم اليوم مؤسسات وبرامج خاصة . ويفترض في مفهوم الادارة بكامله ، أن يعمل كبنية للدعم . ويتضمن ذلك من ألوان النشاط أمثال التدريب للمعلمين قبل الخدمة وبعدها ، وانتاج الكتب المدرسية ، واستخدام الموجهين ونحن نعتقد أنه من الضروري ادخال تغييرات أساسية على هذه المؤسسات ، لضمان تحقيق تجديدات المناهج ، في مدارس البلاد العربية . وستعالج بهذا الصدد ، بعض الحاجات البادية في البلاد العربية .

١ - مراكز المعلمين المحلية :

وتتمثل مراكز التطوير والانماء الاقليمية دورا مهما ، في عملية النشر . ويبدو أنها بنية اضافية من الضرورة بمكان ، في سبيل التجديد . وفي بعض البلدان ، من أمثال الولايات المتحدة الامريكية ، وكندا ، والدانمارك ، والنرويج ، وانكلترا ، تستخدمها السلطات المركزية عن قصد ، كاستراتيجية لنشر مستحدثات المناهج ، وامدادها بوسائل التنفيذ . لكنها تبني في معظم الحالات ، اما على المبادرة الاقليمية وسيطرتها (انكلترا) ، أو على مزيج من السيطرة المركزية والاقليمية ، (النرويج ، الدانمارك ، اونتاريو في كندا) . واذا استثنينا انكلترا ، نجد أن مراكز المعلمين (أو مراكز التطوير والانماء) ، ليست منتشرة انتشارا كبيرا . وهي تختلف من حيث وظائفها وتأثيرها حتى اليوم ، ولكن يبدو أنها تلبى

بعض الحاجات الأساسية .

- ١ — كمركز لاعلام المعلمين فى المنطقة .
- ٢ — كمركز للتدريب أثناء الخدمة للمعلمين والمديرين .
- ٣ — كمركز لعرض التجارب والممارسات التجديدية .
- ٤ — كمركز تجريبى اختبارى ، لمساعدة المعلمين فى محاولات التجديد ، من الناحية المهنية والتقنية .

وإذا أنشأنا فى البلاد العربية ، مراكز للمعلمين على غرار ما تقدم ، تستطيع هذه المراكز أن تقوم بوظيفة أرتباط مهمة بين المدرسة ومحيطها ، وبين المعلمين المجددين التابعين لمدارس مختلفة . ومن التغيرات المثيرة للاهتمام ، هذا التغير من وظيفة مفتش الى وظيفة معلم / أول أو مستشار . ويدلنا هذا على أننا بحاجة الى مفتش من نوع جديد ، لا يكون مسؤولاً عن ضبط الممارسات الجارية ، بكل يكون مرجعاً غنياً بالموارد ، بإمكانه أن يساعد المعلمين فى مختلف المراحل لعملية التجديد . وإذا أمكننا تعيين « معلمين أوائل » أو « خبراء فى العملية » ، واختصاصيين فى المواد التعليمية ، ضمن مراكز المعلمين فى البلاد العربية ، تصبح هذه المراكز مثيراً رئيسياً ينشط عملية تطوير المناهج وتجديدها .

ونوصى أيضاً بتحديد دور جديد للباحث ، كمرجع غنى بالموارد ذى مؤهلات فى البحث ، يستطيع أن « يسهل العملية ويقيها » فى المدارس .

وتكون مراكز المعلمين فى البلاد العربية قاعدة مثالية ، لمثل هؤلاء الاشخاص . وبالإضافة الى ذلك ، يمكنهم مساعدة المدارس والمناطق فى تقييم المنتجات التربوية الجديدة ، المستحدثة داخل المنطقة أو خارجها . وعند اللزوم ، يمكن أن يكون الباحث مرجعاً غنياً بالموارد فيما يتعلق بالبحث وأعمال التطوير والانهاء .

ط — مراكز البحث والانهاء :

ونحن نعتبر أن وظيفة نشاطات البحث والانهاء هى تأدية الخدمات للمدارس والأنظمة التربوية المجددة . ولابد لأى نظام تربوى من تخطيط البرامج ، وتطويرها وأنهائها ، واختبارها وتقييمها . لكن استعداد المستخدمين لتنفيذ البنى والمنتجات والممارسات الجديدة ، يصبح مشكلة أكثر من تطوير مستحدث معين بالذات . ومن المهم أن نوصى أيضاً باعتماد نموذج « التخطيط والبحث والتطوير والنشر » فى البلاد العربية . ويجب اعتماد أساليب جديدة فى البحث والانهاء لضمان النجاح لهذه المراكز .

والحاجة ماسة فى البلاد العربية الى قيام حلقة منهجية متكاملة من التخطيط والتطوير والتقييم . ويتصل بذلك ، العناية بالعناصر الرئيسية فى المحيط التعليمى . ويتقضى الأسلوب المقترح انشاء أنظمة تشمل المواد والوسائل التعليمية ، الأمكنة والمباني ، وتطوير السلوك الملائم للمعلمين ، وسائر الموظفين فى المدرسة ، وللعائلات والجماعات المحلية . ويسمى الجميع فى هذه العملية ، معلمين وطلابا فى نفس الوقت ، مع اتاحة الفرصة غالبا للتبديل فى الأدوار .

ومن المواصفات الأخرى ، ارتباط العديد من المنظمات والمؤسسات بتنفيذ أى برنامج . ولا يكفى اعطاء الانشاء الزائد لاسهام دوائر الأبحاث المركزية فى وزارة التربية ، وفى المناطق ، وفى الجمعيات التربوية ، بل يجب بذل المزيد من الجهد لاشراك سائر الهيئات الاجتماعية والجماعات المعنية فى المجتمع .

ولابد لأى برنامج تربوى من أن يتميز بالتأكيد الشديد ، على العناصر الإيجابية القائمة فى المحيط الاجتماعى والثقافى ، لختلف الشعوب المقيمة فى أى بلد عربى .

ثم ان استحداث المواد التربوية الجديدة وانتاجها ، هو مهمة معقدة ، بالغة الاستهلاك للوقت والمال . لذا تبرز الحاجة الى تعيين عدد أكبر فأكبر من المراكز للقيام بأعمال أساسية متخصصة . ويمكننا أن نتصور قيام شبكة من المراكز المتخصصة ، الفنية بالموارد والمعلومات ، لخدمة البلاد العربية بأسرها ، أو معظمها .

٣ — شبكة وطنية للاعلام :

وهناك حاجة أيضا الى قيام شبكة وطنية أو قومية للاعلام ، تتولى تشجيع الاتصال بين الأفراد ، ممن لهم وزنهم فى ميدان تجديد المناهج فى البلاد العربية . وذلك للأسباب التالية :

١ — ان عملية التغير المتعلقة بالمناهج والتجديد ، هى عملية بالغة التعقيد ، وأن المربين لا يقدرونها عادة حق قدرها من هذه الناحية بالذات .

٢ — ان تغير المناهج اذا حدث ، يتم عادة بسبب قيام علاقة شخصية ، بين الشخص الذى يدخل التغير والمستهلك .

٣ — ان أسباب التواصل المنهجية ، التى تتضمن الاتصالات الشخصية ، كفيلة باستبقاء التغير الذى ينشأ فى البلاد العربية . وان غيابها يهدد التغير المحدث بالتلاشى والاندثار .

٤ - ان من العسير الاهتمام الى عناصر مثيية الى درجة كافية ، فى برامج البلاد العربية ، تكفل التغلب على الخوف والقلق ، الناجمين عن مفارقة الوضع التربوى الراهن . وبالإضافة الى ذلك ، يبدو أن امكان الحصول على معلومات ، يزد من نفوذ الفرد الذى يحصل عليها . لذلك ، ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة ، بالتسلسل السياسى والمهنى ، لتأمين شبكة اعلام لا تشكل خطرا ، يتمثل فى مركزة الاعلام ، واقتصاره على عدد قليل من الأفراد وليس الخطر فى أن يسيء الفرد استعمال المعلومات ، بل فى اختيار المعلومات الملائمة . وتلك مسألة قيمية لا يمكن تفويضها الى مجموعة من الافراد .

وهكذا يجد اعتبار شبكة الاعلام الضرورية للأفراد المرموقين فى العملية ، كوجه من وجوه زيادة قدرة أى نظام تربوى فى البلاد العربية ، على حل المشكلات . فالقدرة على تحليل المشكلات ، وتفسيرها فى اطارها الأوسع ، هوشأن كل امرىء مشترك فى العملية . وعليه يستطيع كل امرىء معنى ، أن يحدد بنفسه نوع المعلومات الملائمة .

ومن المشكلات الرئيسية فى البلاد العربية ، ليس عدم وجود المعلومات فحسب ، بل أن قلة من الأشخاص تندفع اندفاعا كافيا ، للتفتيش عن المعلومات المناسبة . لذا نرجع أن يكون خلق الحاجات للمعلومات الملائمة ، أكثر أهمية من توسيع خدمات الاعلام .

وهذه الحاجة تتصل اتصالا مباشرا بالدور الذى يمثله الفرد فى العملية . فلا يمكن خلق الظروف المواتية للتواصل الا بالمشاركة الفعلية فى اتخاذ القرارات ، عبر حوار يجرى مع المعنيين ، ومن خلال معانة مرحلتى التطوير والتقييم . فالشريك العامل بنشاط هو ضرورى لتضمن حصول تواصل فعال فى البلاد العربية .

ولا بد لبنية التجديد فى المناهج دائما من ارتباطات بادارة النظام التربوى القائم ، وقد اقترحنا للبلاد العربية سابقا (١٩٧٢) أن تتكامل البنية التجديدية فى المناهج مع جهاز الادارة العادى فى هذه البلدان ، أما فى بلدان أخرى ، فيجب أن تكون بنية التجديد منفصلة الى حد ما عن ادارة النظام التربوى التى تعنى بشئون الادارة المالية ، ويمكننا أن ننصوّر كل أنواع التكامل ودرجاته ، على مستوى الفرد الواحد زعلى مستوى المؤسسة .

وتجدر الإشارة الى أننا لاحظنا حسنات وسيئات فى كل البنى المقترحة . وليس هناك أسلوب واحد لتنظيم عملية المناهج . فقد يستدعى تضافر عوامل معينة فى بلد ما ، حلا يختلف عما يتطلبه الخط التنظيمى فى بلد آخر ، ولو كانت المزايا الأساسية (كنوع التجديد فى المناهج ، ودرجة المركزية ، مثلا) متماثلة .

الباب الثانى

كلما درسنا التربوية بميادنها المتعددة المختلفة لا يمكننا أن نفعل عن نشاطات البحث والتقوم للذين يعتبران محاور أساسية تساهم فى تصميم وتطوير العملية تبعا لحاجات المجتمع ، وغالبا لا يتم واضعو المراجع والكتب الخاصة بالمناهج - بادراج محورى البحث والتقوم .

لذا رأينا أن نفرّد لها بابا خاصا ، لا يماننا بأن عمليتي البحث والتقوم لها الأثر الفعال فى التخطيط والتصميم والتطور للمناهج الدراسية .

ولذا تضمن هذا الباب - بفصوله الثلاثة - اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج ، ومعايير وضع خطط البحث فى ذلك المجال ، بالإضافة الى تقوم خطط المنهج .

فنجد أن الفصل الرابع من هذا الكتاب عند مناقشة اتجاهات وأساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج يتم بالخطوات الأساسية فى تخطيط وتنفيذ بحوث المناهج ، مؤكدا على الطرق والأنماط التى تستخدم فى هذا المجال ، ذاكرين منها الطرق التاريخية والوصفية والانمائية ودراسة الحالة والطريقة الارتباطية ، والمقارنة العفوية ، والطريقة التجريبية الحقيقية ، وشبه التجريبية ، بالإضافة الى وجهة النظر الخاصة بالصدق الداخلى والخارجى للتخطيط للبحث التجريبي .

ويؤكد الفصل الخامس على معايير وضع خطة البحث فى المناهج ، تلك المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل ، بجانب تقوم معايير الصورة النهائية للبحث ، بالإضافة الى الأخطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون فى مجال المناهج ، من حيث صياغة وجمع البيانات ، واستخدام أدوات القياس المكنتنة وتحليل المحتوى ، ودراسة العلاقات بين المتغير .

ولا يمكننا أن ندرس المناهج دون أن نتعرض الى خطط تقوم هذه المناهج ، من حيث طبيعة هذا التقوم وأغاطه ، كالتقوم الشخصى ، والتكوينى ، والتجميعى .

كل هذا يؤدى بالقارئ الى استنباط نظرة جديدة كل الجدة فى ميدان التقوم فى البلاد العربية .

وقد استعنا بنماذج تكنولوجيا التقوم التي أثبتت في البلاد التي قطعت شوطا كبيرا
فى هذا المجال ، لحل هذا يعطى القارئ العربى أفكار جديدة تمكنه من استخدام التقوم
العلمى للمناهج عن طريق ترجيحها للاستفادة منها فى واقع التربية فى العالم العربى .

الفصل الرابع

اتجاهات وأساليب تصميم البحوث فى مجال المناهج

مقدمة :

عندما ينتهى الباحث من صياغة موضوع البحث فى المناهج ، تأتى الخطوة التالية التى يقوم بها ، وهى وضع تصميم لبحثه ، ويتضمن تحديد الأسلوب الذى سيتخذ فى معالجة المشكلة والمناهج التى سوف يستخدمها ، والاستراتيجيات الأكثر فعالية وتأثيرا .

وتعتمد قرارات التخطيط على أهداف الدراسة ، وطبيعة المشكلة ، والبدائل المناسبة التى يمكن استخدامها ، وفى ضوء تحديد الأهداف ينبغى أن يكون للدراسة مجال واضح ، واتجاه محدد يركز على الاهتمام به ولا بد - كذلك - من تصميم واضح المعالم للهدف ، وبذلك تلعب طبيعة المشكلة دورا أساسيا فى تحديد الأساليب المناسبة ، وبدائل وتصميم البحوث فى مجال المناهج يمكن أن تصنف فى تسعة أنماط وظيفية تقوم على أساس السمات المختلفة للمشكلة والشكل رقم (٤ - ١) يناقش هذه الأنماط التسعة بالتفصيل وهى : -

١ - النمط التاريخى .

٢ - النمط الوصفى .

٣ - النمط الأنمائى ، أو التطويرى .

٤ - نمط الحالة أو المجال .

٥ - النمط الارتباطى .

٦ - نمط المقارنة العفوية .

٧ - النمط التجريبي الحقيقى .

٨ - النمط شبه التجريبي .

٩ - النمط الاجرائى .

ويمكن تلخيص السمات الأساسية لهذه الأنماط فى الجدول الآتى :

الشكل رقم (٤ - ١) أنماط البحث التسعة الأساسية فى مجال المناهج

المطريقة	المهدف	أهمية
التاريخي	إعادة صياغة الماضي بطريقة موضوعية دقيقة وعلاقتها بقوة الفرص .	دراسة تدوينية في طريقة تدريس اللغة العربية جدارس البلدان العربية ، منذ تعميم التعليم الإلزامي في البلدان ، لاختيار فرص البيئة والهجات المختلفة لها تأثير على طريقة التدريس .
الوصفي	القيام بعمل دراسة بشأن الاهتمام بأسلوب فلي ، وبدقة تامة .	دراسات احصائية عن السكان ومسح للرأي العام - نتائج البحث مكانة هذه الدراسة ، مع بيان هدف الدراسات التحليلية والاستنتاجات والاستنباطات والدراسات القائمة على الملاحظة ، والدراسات الوصفية ومسح لأساليب الكتابة والدراسات التحليلية - الكتب القصصية - التقارير النقدية - اختبارات تحقيق الأهداف والمعلومات المكتبة .
الانثائي أو التطويري	دراسة أنماط ونتائج التنمية أو التطوير باعتبارها وظيفة للزمن .	دراسة تنبؤية للتطوير للباحث فيها بتتبع عينة من ٢٠٠ طفل في أعمار من ٦ ستة أشهر الى سن البلوغ - دراسة مستمرة يقوم الباحث فيها ببحث الأنماط المتغيرة للذكاء

الطريقة	المسئول	أمانة
		مجموعة أطفال في عشر مستويات عمرية مختلفة - دراسة عن النمو المستقبلي والاحتياجات التربوية من واقع اتجاهات المناهج السابقة.
الحالة أو المجال	دراسة موزونة علمية الحالة السائدة والتفاعلات البيئية للوحدة الاجتماعية المختارة: الفرد - المجموعة - المؤسسة.	تأريخ حالة الطفل في سن الماشية في المتوسط ، ويشكو من ضعف قدرة التعليمية - دراسة مكثفة للمراهقين من حيث القدرة على التركيز - دراسة مكثفة لجميع ريفي في الدول العربية في ضوء السمات الاجتماعية والاقتصادية.
الارتباط	دراسة مدى العلاقة بين متغير ومتغير آخر أو أكثر دراسة تقوم على معاملات الارتباط.	دراسة العلاقات بين التحصيل والقرأة والتغيرات في مجال الاهتمام دراسة قائمة على تحليل العوامل في اختبارات متعددة للذكاء للتنبؤ بالإنجاز في الدراسة الجامعية على أساس تداخل الارتباط بين التقديرات التي يحصل عليها الطالب بالجامعة وارتباطها بتلك الدرجات التي حصل عليها في المدارس الثانوية.

المطلبة	المسند	أهداف
المقارنة المقوية	بحث العلاقات الممكنة بين السبب والأثر على لحظة بعض النتائج الموجودة - بحث الحظية عبر المعلومات المعملة نتيجة دراسة العوامل المرضية .	بحث تأثير ثلاث من طرق تدريس القراءة لأطفال الصف الأول ، باستخدام صيغ غفيرة ، للمقارنة مجموعات تدريس وفق خطة محددة - بحث تأثير الوضع الاجتماعي لأولياء الأمور على السلوك التعليمي لأطفال يتسمون بالنشاط ، مستخدمين صيغ غفيرة ، ومقارنتها بمجموعات التلاميذ في البلدان العربية المختلفة ، مع ضرورة وجود المجموعات الضابطة .
التجريبي الحقيقي	بحث علاقة السبب بالأثر ، باختصاص أحدى مجموعات التجريب لتغير ، ومقارنة النتائج بمجموعة ضابطة لم تخضع لنفس المعاملة .	

المطلبة	المستهدف	أنشطة
شبه التجريبي.	تقريب الظروف في تجربة حقيقية دون إخضاع للضوابط أو معالجة المتغيرات ذات الصلة يجب على الباحث ادراك أثر وجود الصدق الداخلي والخارجي في تصميم الموقف .	معظم ما نسميه التجارب الميدانية (البحث الاجرائي) وذلك البحث التي تعمل للفعول الى عوامل عرضية في مواقف حقيقية في الحياة ، حيث يمكن عمل ضبط جزئي - بحث أي طريقة تعتمد على عرضية العوامل ، وأخرى تعتمد على الاختيار والانتقاء .
الاجرائي	تنمية مهارات جديدة واتجاهات جديدة وحل المشكلات بالتطبيق المباشر بالفعول الدراسية .	برامج تدرب بنية لمساعدة المدرسين في تنمية مهارات جديدة ، لتسهيل المناقشات بالفعول الدراسية وتغيير أساليب جديدة في تدريس القراءة للأطفال الذين يتحدثون لغتين ، وتنمية أساليب ذات تأثير في عمليات التحصيل ، والقدرة عليها .

الخطوات الأساسية في تخطيط وتنفيذ البحث :

- ١ - ادراك مجال المشكلة .
- ٢ - عمل مسح للدراسات النظرية ، وكل ما هو مكتوب عن المشكلة .
- ٣ - تحديد صلب المشكلة الفعلية المطلوب بحثها تحديدا واضحا .
- ٤ - وضع الافتراضات التي يمكن اختبارها ، وتحديد الأفكار الأساسية والمتغيرات (١)
- ٥ - صياغة الافتراضات الأساسية التي تحدد تفسير النتائج .
- ٦ - وضع تصميم البحث ليزيد من الصدق الداخلى والخارجى الى أقصى حد :
أ - اختيار الموضوعات فى المنهج الدراسى .
ب - ضبط المتغيرات المتصلة بالموضوع .
ج - وضع المعايير لتقييم النتائج .
د - اختيار مقاييس المعايير وتطويعها .
- ٧ - تحديد اجراءات جمع البيانات .
- ٨ - اختيار طريقة تحليل المادة .
- ٩ - تنفيذ خطة البحث .
- ١٠ - تقييم النتائج ، واتخاذ القرارات .

الخط التاريخي :

الهدف :

اعادة صياغة الماضى بطريقة منظمة وموضوعية ، وذلك بتجميع وتقييم الشواهد لبيان الحقائق والوصول الى استنتاجات قوية ، وغالبا ما تكون مرتبطة بفرض معين .

أمثلة :

دراسة مصادر الممارسات الجمعية بمدارس المرحلة الأساسية فى البلدان العربية ، لتفهم أسسها التى قامت عليها فى الماضى وعلاقتها بالحاضر لاختيار الفرض الذى يقول : أن البيئة واللهجات المختلفة فى البلدان العربية لها تأثير على طرق التدريس .

(١) يمكن تصنيف المتغيرات الى ثلاثة أنواع :

أ - المتغير المستقل . ب - المتغير التابع .

ج - المتغير الضابط

د - نقط رابع يحدد وفق التصورات الإدراكية السائدة .

الخصائص :

- ١ - يعتمد البحث التاريخي على المعلومات التي يلاحظها الآخرون أكثر من اعتماده على ملاحظة الباحث .
والحقائق الجيدة تنتج من عمل دقيق قائم على تحليل صدقه وأهمية مصدر المعلومات .
 - ٢ - خلافا لما هو شائع يجب أن يكون البحث التاريخي في مجال المناهج بحثا دقيقا منظما شاملا ، فان معظم البحوث التي نسميها بحثا تاريخية - في الواقع ما هي الا مجموعة غير منظمة لمعلومات لا تتسم بالدقة ، ولا يمكن الاعتماد عليها اذ يسودها التحيز الشخصي .
 - ٣ - يعتمد البحث التاريخي على نوعين من المعلومات :
مصادر أولية يقوم فيها الباحث بملاحظة مباشرة للحادث سبق تسجيله ، ثم مصادر ثانوية يقوم فيها الباحث باعطاء تقرير للملاحظات الآخرين ، وهو بعيد لم يلاحظ الحادث الأصلي .
فالمصادر الأولية لها طابع القرب من الحادث ، ولذلك تعطى أولوية في جمع المعلومات .
 - ٤ - هناك شكلان أساسيان للنقد ، يزن بهما الباحث قيمة المعلومات :-
النقد الخارجي الذي يتساءل : « هل الوثيقة صادقة ؟ » .
والنقد الداخلي الذي يتساءل : « اذا كانت الوثيقة صادقة فهل المعلومات دقيقة ومتصلة بالحادث ؟ » .
ويجب أن يتولى النقد الداخلي اختبار ومبحث الدوافع ، وموطن الخطر هنا هو تحيز المؤلف الذي يدفعه أحيانا الى المغالاة ، أو تشويه الوثيقة أو اغفال المعلومات ، ولذلك يعد تقييم المعلومات على أساس النقد هو الذي يجعل البحث التاريخي عدداً ودقيقاً أكثر من غيره من البحوث التجريبية .
 - ٥ - وبينما نجد البحث التاريخي شبيها بكتابة المقالات الأدبية التي تفوق صيغا أخرى للبحث - نجد أنه أكثر شمولاً وعمقا من هذه المقالات ، ذلك لأنه يأتي بعد التنقيب عن المعلومات من مصادر شتى ، وتبعية لها في مصداقها الأولى التي لم يسبق لأحد نشرها .
- الخطوات :

- ١ - حدد المشكلة ، ويجب أن نتساءل ، أو أن نسأل أنفسنا الأسئلة الآتية :
هل الأسلوب التاريخي يناسب المشكلة ؟ وهل المعلومات المطلوبة لها ممكنة ؟ وهل
لهذه الدراسة التاريخية أهمية تعليمية تربوية ؟ ...
- ٢ - بين أهداف البحث ، وبين - كذلك - الفروض التي تحدد مسار البحث ، كلما
أمكن .
- ٣ - أجمع المعلومات ، مع الأخذ في الاعتبار التمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية .
- ٤ - قيم المعلومات باستخدام أساليب النقد الداخلى والخارجى .
- ٥ - ضع النتائج ، مبينا المشكلة ، ومعطيا فكرة عن مصادر المعلومات ، والافتراضات
الأساسية والطرق المستخدمة لاختيار الفروض ، والنتائج التي حصلت عليها
والتفسيرات التي حققت ، ودون موجزا لذلك .

النمط الوصفى :

الهدف :

وضع وصف دقيق يقوم بتنظيم الحقائق والخصائص لعينة ما فى مجال من مجالات
الاهتمام .

أمثلة :

- ١ - مسح لوحدة اجتماعية لتحديد الاحتياجات اللازمة لاجراء برنامج مهنى تعليمى .
- ٢ - دراسة ووضع تحديد لوظائف وأعمال المسؤولين فى مركز ، أو مؤسسة تعليمية .

الخصائص :

١ - ان البحث الوصفى يقوم بوصف المواقف والحوادث ، فما هو الا تجميع المعلومات
القائمة على الوصف المجرد ، ولا يطلب من هذا النمط الوصفى بحث أو شرح العلاقات
أو اختبار الفروض ، أو التنبؤ ، أو الاستنتاج ، ولم يتفق الباحثون حول مكونات
البحث الوصفى ، وكثيرا ما نجدهم يسرفون فى الحديث عن البحث الوصفى باطلاق
لفظ شامل يشمل كل أنواع البحوث ، ماعدا البحوث التجريبية والتاريخية ، ووفقا
لهذا المفهوم الواسع - نجد لفظ الدراسات الوصفية (المسحية) كثيرا ما يستخدم
للأغراض المبينة سابقا ..

- ٢ - أغراض الدراسات المسحية :

- أ — تجميع معلومات مفصلة عن الحقائق المجردة ، تصف الظواهر الموجودة فعلا .
- ب — التعرف على المشكلات ، والوصول الى تحليل الظروف الجارية .
- ج — القيام بالمقارنة والتعميم .
- د — تحديد ما قام به الآخرون بالنسبة للمشكلات المماثلة ، للاستفادة بخبراتهم ثم وضع الخطط ، واتخاذ القرارات بعد ذلك .

الخطوات :

- ١ — تحديد الأهداف والمصطلحات بوضوح ، بيان الحقائق والسمات التي لم تعالج ولم تكتشف من قبل .
- ٢ — تخطيط الموقف : كيفية جمع المعلومات ، وكيفية اختيار الموضوعات ، لضمان أنها تمثل العينة المطلوب وصفها ، وتحديد ما سيستخدم من أدوات البحث وأساليب المتابعة ، مع تطوير هذه الأساليب ، والبحث في طرق جمع المعلومات وكذلك اعداد برامج تدريبية للقائمين على جمع هذه المعلومات .
- ٣ — القيام — بعد ذلك — بجمع المادة والمعلومات .
- ٤ — القيام بوضع تقرير عن النتائج .

الخط الاثباتي والتطوري :

الهدف :

دراسة أنماط النمو ، ونتائجه ، والمتغيرات الناتجة كمتغير الزمن .

أمثلة :

- ١ — دراسة تبعية عن النمو — قياس طبيعة ومعدل التغير في عينة من الأطفال في مراحل مختلفة للنمو وتأثيرها على تعميم المنهج .
- ٢ — دراسة مستعرضة للنمو بقياس طبيعة هذه التغيرات ومعدل تغيرها ، بأخذ عينة من أطفال ممثلة لمستويات مختلفة من الأعمار .
- ٣ — دراسات عن الاتجاهات ، لتحديد أنماط التغير في الماضي ، واستقلالها في التنبؤ بأنماط التغير في المستقبل .

الخصائص :

- ١ — بحوث أنماطية تتركز على دراسة المتغيرات وتعمل على تطويرها في مدى شهر أو سنوات ، واضحة أمامها هذه التساؤلات : « ما أنماط النمو ومعدلاتها ، ومسارها ،

ونتائجها ، والعوامل المرتبطة بها ، والمؤثرة في سماتها ؟ » .

٢ — قلة عدد الأفراد الذين يمكن تتبعهم على مدى سنوات : و يعقد أمر تنميط المشكلات بالأسلوب التتبعي ، ويمكن تجنب أثر الاحتكاك بأخذ عينة ثابتة ولكن هذا أيضا قد يتعرض — و يسبب كذلك — تحيزات لا حصر لها ، كما أن الطريقة التتبعية لا يمكن لها تطوير الأساليب دون تعرضها لعنصر المواصله ، وأخيرا نجد هذه الطريقة تتطلب ضرورة استمرار فريق البحث ، وضمان التمويل المالى خلال فترة طويلة . وفى هذه الحالة قد يصعب على مؤسسات البحث التربوى والمراكز العلمية مواجهة التكاليف .

٣ — تشمل الدراسات المستعرضة موضوعات عدة ، ولكنها تقوم بوصف عدد من العوامل أقل من تلك العوامل التى تصفها الطريقة التتبعية ، فبينما تعد الطريقة التتبعية وسيلة مباشرة لدراسة النمو البشرى — نجد أن الطريقة المستعرضة أسرع وأقل تكاليف ، وذلك لتجربها على عينات من مستويات عمرية مختلفة فى وقت واحد ، ولا يعوقها انتظار مرور الزمن ، ولكن العينات فى مجال هذه الطريقة المستعرضة أكثر تعقيدا ، وذلك لعدم تتبع نفس الأطفال فى كل مراحلهم العمرية .

٤ — أما طريقة الاتجاهات فعرضة للنقد ، وذلك لعدم قدرتها على التنبؤ الكامل بسبب الاتجاهات الخاطئة القائمة على ما سبقها فى الماضى ، وعلى وجه العموم فإن التنبؤ لمدى بعيد يعد مجرد تخمين تربوى ، والتنبؤ لمدى قريب يعد أكثر صدقا وثباتا .

الخطوات :

- ١ — تحديد المشكلة وبيان الأهداف .
- ٢ — مراجعة التراث الحالى لاقامة أساس واضح لجمع المعلومات ، ثم مقارنة طرق البحث لتحديد الأدوات والمعلومات وأساليب جمعها .
- ٣ — تخطيط البحث .
- ٤ — جمع المادة المتعلقة بالبحث .
- ٥ — تقييم المعلومات ، وكتابة تقرير عن النتائج .

نمط دراسة الحالة أو المجال :

الهدف :

دراسة مكشوفة لوحدة اجتماعية مختارة ، لتعكس الخلفية ، والحالة السائدة والتفاعل

البينى .

أمثلة :

١ — دراسات بياجيه Piaget الخاصة بالتو المعرفى للأطفال والاستفادة منها فى تصميم المناهج .

٢ — الدراسة العميقة التى يقوم بها الباحث الاجتماعى والنفسى لطريقة استذكار طالب متخلف .

٣ — دراسة مكتفة محتوى الثقافات السائدة بالمدينة ، وظروف المعيشة فى بيئة حضرية واسعة .

٤ — دراسة شاملة تقوم على الحياة الثقافية فى أحد المناطق فى جنوب غرب السودان مثلاً .

الخصائص :

١ — دراسة الحالة هى بحث معمق لوحدة اجتماعية مختارة متناسقة متكاملة وانطلاقاً من الهدف نجد أن مجال الدراسة يشمل دورة حياة مكتملة أو قسماً منها فهى أما أن تقوم بالتركيز على عوامل خاصة بعينها ، أو أن تقوم بدراسة العوامل والأحداث بصفة شاملة كاملة .

٢ — المقارنة بطريقة المسح التى تنهج الى فحص عدد قليل من المتغيرات ، من خلال عينة كبيرة من الوحدات ؛ بينما تميل دراسة الحالة (الطريقة المجالية) الى فحص عدد قليل من الوحدات من خلال عدد كبير من الوحدات .

مواطن القوة فى هذه الطريقة :

١ — تعد دراسة الحالة مفيدة على وجه الخصوص لخلفية للمعلومات ، لتصميم دراسات رئيسية فى المناهج وخاصة فى العلوم الاجتماعية ، لما كانت هذه الدراسات دراسة مكثفة فانها تساعد على إلقاء الضوء على المتغيرات الهامة وتفاعلها ، وهذه المتغيرات يجب أن تحظى دراستها باهتمام شامل من المهتمين بتصميم المناهج ، اذ تشكل هذه الدراسة خلفية رائدة ، ومصدراً ثرياً لافتراضات للدراسات المستقبلية .

٢ — كما يزودنا هذا النوع من الدراسة بأمثلة واضحة ، وبقصص كثيرة ، لنستخدمها فى شرح النتائج الاحصائية العامة التى تحدد الاتجاهات فى تصميم المناهج .

مواطن الضعف :

١ — تركز هذه الطريقة على وحدات قليلة ، ذلك لأن هذا النوع من البحوث مقيد بهذه العينات ، فلا تسفر عن تقويم صادق حول العينة التى تمثل الوحدات ، حتى تتم متابعتها متابعة صحيحة ، والتركيز على افتراضات معينة .

٢ — كما يسهل نقد هذا النوع من البحوث ، وذلك لتعرضه لعوامل التحيز ، فقد تختار الحالة

ذاتها بسبب ظروفها ، لا بسبب قيمتها ، أو تختار لأنها توافق اتجاهات الباحث مما يؤثر في النتائج التي توصل إليها .

الخطوات

- ١ - بيان الأهداف بالتساؤل : « ما هي الوحدة المطلوب دراستها ، وما خصائصها ، والعلاقات السائدة بينها ، وطرق البحث ؟ » .
- ٢ - تصميم الاتجاه ، وذلك بأن نسأل أنفسنا : « كيف نختار الوحدات ، ونحدد مصادر المعلومات المتعلقة بها ، ومدى كونها متاحة لنا ، وأى طرق جمع المعلومات نتبعها ؟ » .
- ٣ - جمع المعلومات .
- ٤ - تنظيم المعلومات لتكون مترابطة متماسكة النسيج .
- ٥ - صياغة النتائج ، ومناقشة أهميتها .

٥ - النمط الارتباطي :

المهدف :

دراسة مدى الأثر الذي نتج عن تغير أحد العوامل ، وأثر ذلك على العوامل الأخرى القائمة على معاملات الارتباط .

أمثلة :

- ١ - دراسة حول العلاقات القائمة بين عامل معين وعدد من العوامل الأخرى في مجال المناهج .
- ٢ - دراسة تحليلية قائمة على التحليل العاملي حول اختبارات الشخصية .
- ٣ - دراسة تنبؤية عن النجاح في المدارس الثانوية قائمة على تداخل أنماط الارتباط بينها وبين المدارس المتوسطة أو الإعدادية .

الخصائص :

- ١ - نجد أن هذا الأسلوب مناسب ، إذ أن المتغيرات معقدة ، ولا تخضع للتجريب .
- ٢ - تسمح هذه الدراسة بقياس العوامل المختلفة ، وتداخل العلاقات بينها .
- ٣ - التوصل الى مدى ومرتبة العلاقات أكثر من التوصل الى إما عموميات وأما الى :
لاشئ ، كما يحدث في طرق التجريب ، إذ يوجه السؤال التالي :
« هل الأثر موجود أو مفقود ؟ »

٤ - هناك قيود كثيرة ، من بينها :

أ - التعرف على ما يجري من علاقات ، دون التقييد والتركيز على العلاقة بين

السبب والأثر.

- ب — هذا الأسلوب أقل جودة من الطريقة التجريبية ، وذلك لأن هذا الأسلوب يمارس ضبطا قليلا ، ونحكما ضئيلا فى المتغيرات المستقلة .
- ج — تعرض هذا الأسلوب لأنماط العلاقات والعناصر التى تنسم بضعف الصدق والثبات .
- د — تنسم الأنماط القائمة على العلاقات بالغموض والجمود .
- هـ — تشجيع الاندفاع للتوصل للنتائج مع غرض الطرف عن تحصيل المعلومات من مصادر متنوعة ، ولا تخضع هذه المعلومات لموازين المعنى وأساليب التعرف .

الخطوات :

- ١ — تحديد المشكلة .
- ٢ — مراجعة ما كتب حول الموضوع .
- ٣ — تخطيط الموقف .
- أ — التعرف على المتغيرات ذات الصلة .
- ب — انتقاء الموضوعات المناسبة .
- ج — اختيار أو تطوير أدوات القياس الملائمة .
- د — اختيار الأسلوب الارتباطى المناسب للمشكلة .
- هـ — تجميع المعلومات .
- و — تحليل وتفسير النتائج .

٦ — غط المقارنة العنوية :

الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة بين السبب والنتيجة بملاحظة بعض النتائج الموجودة فعلا ، والبحث عن خلفية المعلومات ، للوقوف على العوامل المؤثرة ، وهذه الطريقة تعد مناقضة للطريقة التجريبية التى تقوم بجمع المعلومات تحت ظروف يمكن ضبطها والسيطرة عليها .

أمثلة :

- ١ — التعرف على العوامل المميزة للتلاميذ من حيث معدل تحصيلهم العلمى ، ويمكننا أن نستخدم هذه المعلومات من الملفات فى المدارس .
- ٢ — تحديد مدى اسهام المديرين الأكفاء من واقع تقييمهم ومن واقع المعلومات الموجودة

فى ملفات ومجلات المدرسين على مدى عشر سنوات سابقة ، ولكن لا بد من أخضاع هذه المعلومات للبحث والتحقيق ، مع مقارنة هذه المعلومات بالعوامل الأخرى .

٣ - البحث عن أنماط سلوكية وتحصيلية مرتبطة بالفروق العمرية عند التحاق تلميذ بالمدرسة ، ويمكن استخدام النمط الوصفي مستفدين من الاختبارات السلوكية والتحصيلية ودرجات التلاميذ التى حصلوا عليها فى الصف السادس .
الخصائص :

البحث القائم على المقارنة العنوية هو بحث يجمع الحقائق من الماضى بمعنى أن تجمع المعلومات بعد أن تكون جميع الحوادث قد حدثت فعلا ، وعندئذ يأخذ الباحث أحد المؤثرات (المتغير التابع) و يقوم بفحص المعلومة من خلال بحثه عن السبب والعلاقات المختلفة .

مواطن القوة :

١ - تعتبر طريقة المقارنة العنوية مناسبة فى حالات كثيرة ، بينما لا نجد الأمر كذلك بالنسبة للطريقة التجريبية .

أ - تعد الطريقة ناجحة عندما يتعذر استخدام طريقة السبب والنتيجة .

ب - تستخدم الطريقة عندما لا يمكن التحكم فى جميع المتغيرات باستثناء متغير مستقل واحد ، وقد يكون هذا غير واقعى ، وبالتالي يمنع حدوث التفاعل المطلوب مع باقى المتغيرات الأخرى .

ج - تستخدم هذه الطريقة عندما يستحيل ضبط البحوث العملية ، أو عندما تكون تكلفتها باهظة .

ملحوظة :

تشمل الطريقة التجريبية كلا من المجموعات الضابطة ومجموعات التجريب فثلا قد يجرى على مجموعة تجريب صنفين نطلق عليه « أ » ، ثم يتم ملاحظة النتائج على « ب » ، ولا تتعرض المجموعة الضابطة الى المتغير « أ » ، ومقارنتها يمكن ملاحظة أثر ما يحدثه « أ » فى « ب » ولكن بالنسبة لطريقة المقارنة العنوية يتم العكس ، فتتم ملاحظة « ب » الموجودة أصلا ، ثم يبحث عن السببات الممكنة .

٢ - تزودنا طريقة المقارنة العنوية بمعلومات عن طبيعة الظاهرة : الأمور المتوقعة ، وبيان الظروف والنتائج والأنماط .

٣ - تطوير المناهج والأدوات الاحصائية وكذلك أنماط البحوث ذات القدرة النسبية على التحكم والتنبؤ .

مواطن الضعف :

- ١ — أهم نقطة ضعف فى هذه الطريقة هى عدم القدرة على ضبط المتغيرات المستقلة وفى مجال الاختيار يجب على الباحث أن يأخذ الحقائق كما يجدها دون أن يكون لديه فرصة لترتيب الظروف ومعالجة المتغيرات التى تؤثر فى الحقائق ولكى يصل الباحث الى نتائج مشمرة — عليه أن يزن كل الأسباب الأخرى الممكنة والفروض المقابلة التى يمكن لها أن تعلق النتائج الممكنة والى هذا الحد يمكن تبرير النتائج على ضوء البدائل الأخرى : وبالتالى فهو فى وضع قوى نسبياً .
- ٢ — من نقاط الضعف أيضاً صعوبة التأكد من أن العامل المسبب موجود ضمن العوامل الأخرى المطروحة للدراسة .
- ٣ — صعوبة التأكد من أن عاملاً واحداً بمفرده هو سبب النتائج ، فهى — فى الواقع — أثر عوامل عديدة متداخلة ومتراكبة تحت ظروف معينة .
- ٤ — وقد تأتى الظاهرة نتيجة أسباب متعددة الجوانب ، أو من سبب واحد أحياناً .
- ٥ — عندما يتمكن الباحث من الوقوف على العلاقة بين المتغيرات — يصعب عليه تحديد أى المتغيرات كان هو السبب .
- ٦ — ارتباط عامل بآخر ، أو بعدة عوامل أخرى لا يفيد — بالضرورة — وجود علاقة سببية بينها .
- ٧ — تصنيف الموضوعات الى مجموعات مقسمة من أجل المقارنة ممتلىء بالمشكلات اذ أن هذه الأشكال تنسم بالفروض والتغير ، وبالتالى نجد مثل هذا البحث لا يؤتى الثمار المرجوة .
- ٨ — الدراسات القائمة على المقارنة فى المواقف الطبيعية لا تسمح بالانضباط والتحكم فى اختبار الموضوعات .

الخطوات :

- ١ — تحديد المشكلة .
- ٢ — مسح التراث التربوى الذى يتصل بالمسكلة .
- ٣ — صياغة الفروض .
- ٤ — اعداد قائمة الافتراضات التى تقوم عليها الاجراءات .
- ٥ — تصميم الاتجاه المنهجى .
- أ — اختيار الموضوعات المناسبة ، ومصادر المادة .
- ب — اختيار الأساليب المناسبة لجمع المعلومات .

جـ - إيجاد أشكال لتصنيف المعلومات التى قد تكون غامضة .

٦ - التحقق من صدق أساليب جمع المعلومات .

٧ - وصف ، وتحليل ، وتفسير النتائج بوضوح ودون أطناب .

٧ - النمط التجريبي الحقيقى :

الهدف :

دراسة العلاقات الممكنة القائمة بين السبب والنتيجة ، وذلك بتعريض مجموعة أو أكثر من مجموعات التجريب لظروفها الخاصة ، ومقارنة النتائج بالمجموعات الضابطة ، والتى لم تتلقى نفس المعاملة .

أمثلة :

١ - بحث تأثير طريقتين لتدريس مادة التاريخ فى الصف الثانى بالمدرسة الثانوية ، وعلاقة ذلك بمجموع الفصل (سعته ، أضعفه) ، ومستويات ذكاء التلاميذ (ارتفاعه ، أو توسطه ، أو انخفاضه) استخدام طريقة عفوية .

٢ - دراسة تأثير تدريب الطلبة على الخلق والابتكار فى برامج تحديد الاتجاهات بإحدى المدارس الثانوية ، باستخدام مجموعات التجريب والمجموعات الضابطة التى لم تتعرض لنفس البرنامج ، وكذلك استخدام طريقة اختبارات قبل التجربة ، واختبارات بعدها ، فيختبر نصف الطلبة عشوائيا ، واختبار قبل التجربة لتحديد مدى التغير .

٣ - دراسة تأثير طريقتين من طرق تقوم الطلاب من حيث الأداء فى ٢٣ مدرسة ابتدائية فى منطقة متحضرة ، ويرمز بحرف « ن » لعدد الفصول ، ثم تستخدم طرق عفوية .

الخصائص :

١ - تتطلب الطريقة ضبطا دقيقا للمتغيرات التجريبية ، ثم تضبط الظروف ، أو بطريقة عفوية .

٢ - الاستخدام الأمثل للمجموعات الضابطة كأساس للمقارنة بالمجموعات التجريبية .

٣ - التركيز على ضبط المتغيرات ، والتحكم فيها :

أ - أن نصل بالمتغير الى أقصاه ، بربطه بافتراضات البحث .

ب - التقليل من الاختلافات الناتجة ، غير المرغوب فيها ، والتى قد تؤثر فى نتائج

التجريب ، وهذه المتغيرات ليست موضوع الدراسة .

- جـ - التقليل من الأخطاء ، وهو ما نطلق عليه أخطاء القياس .
- الحل الأمثل : الاختيار العفوى للموضوعات ، وكذلك التحديد العفوى للعينات ، والتحديد العفوى لطرق البحث .
- ٤ - الصدق الداخلى شرط لازم وضرورى لتخطيط البحث ، وهو أول هدف للطريقة التجريبية ، ولنسأل أنفسنا : هل استطاعت المعالجة التجريبية فى هذه الدراسة بالذات بيان الفروض .
- ٥ - الصدق الخارجى هو الهدف لطرق التجريب ، ولنسأل أنفسنا : « الى أى مدى تكون النتائج ممثلة لما هو مطلوب ، والتي يمكن تصميمها على ظروف وموضوعات متشابهة .
- نجد فى التصميم التجريبى الكلاسيكى أن جميع المتغيرات المعينة ثابتة ماعدا متغير المعاملة الذى نعالجه عمدا ، وقد أتاحت أساليب طرق البحث المتقدمة للباحث أن يعالج أكثر من متغير فى مجموعة التجريب ، وهذا يؤدى الى تحديد :
- (١) تأثير المتغيرات المستقلة الرئيسية .
- (٢) المتغيرات المرتبطة بالمتغيرات التصنيفية .
- (٣) التفاعل بين تركيبات المتغيرات المستقلة والمتغيرات الوصفية .
- ٧ - بينما نجد فى جانب أن النمط التجريبى غطى قوى — نجد على الجانب الأخر أن هذا النمط مقيد مصطنع ، ولذلك تعد هذه الصفة من نقاط الضعف فى التطبيق على عينات بشرية فى المواقف الحقيقية ، إذ أن سلوك البشر وتصرفهم يختلفان اذا وضعت على البشر قيود مصطنعة ، يتضح ذلك من الملاحظة المنظمة وعند التقييم .

الخطوات :

- ١ - مسح ما كتب حول المشكلة .
- ٢ - تحديد المشكلة وتعريفها .
- ٣ - صياغة الفروض ، واستنتاج النتائج ، وتحديد صيغ لفظية أساسية ، وتحديد المتغيرات ايضا .
- ٤ - تصميم خطة تجريبية :
- أ - التعرف على جميع المتغيرات التى لا تدخل فى التجريب ، والتى قد تفسد التجربة ، وعلينا عندئذ أن نعرف كيف السبيل الى التحكم فيها .
- ب - اختيار نمط تصميم البحث .
- جـ - اختيار عينة الأشخاص الذين يمثلون العينة ، وتحديد أفراد المجموعة .

- د - اختيار أدوات الاختبارات الصالحة لقياس نتائج التجريب .
- هـ - تخطيط أساليب جمع المعلومات ، وإجراء اختبارات حتى نصل بأدوات البحث وبالتخطيط الى أكمل صورة .
- و - بيان الفروض الاحصائية ، أو استبعادها .
- ٥ - اجراء التجربة .
- ٦ - التقليل من أثر المعلومات التي لا علاقة بها للتوصل الى أحسن النتائج .
- ٧ - تطبيق أفضل الاختبارات لتحديد الثقة التي يمكن أن يضعها الباحث في نتائج البحث .

٨ - الخط شبه التجريبي :

الهدف :

تقريب ظروف التجريب الحقيقي في المواقف التي لا تسمح بالضبط ومعالجة المتغيرات ذات الصلة ، وعلى الباحث أن يفهم بوضوح ، وأن يلمس مدى الصدق الداخلي ، والصدق الخارجي في التخطيط ، والعمل بمقتضاها .

أمثلة :

- ١ - دراسة أثر التعليم المتصل والمنفصل في حفظ قوائم المقررات والمناهج في أربعة فصول من فصول اللغات بدون وضع قيود على التلاميذ ، واستخدام المعالجة العفوية ، والاشراف عن كئيب على تحصيل خبراتهم التعليمية .
- ٢ - تقييم أثر الأساليب الثلاثة على أسس تدريس مبادئ الاقتصاد لأطفال المرحلة الاعدادية .
- ٣ - البحث التربوي ، بما في ذلك تخطيط الاختبارات السابقة واللاحقة ، مع العمل على تجنب المتغيرات الأخرى ، كمتغير النضج ، وتأثير الاختبارات واحصاء للمتخلفين وأوجه تخلفهم .
- ٤ - دراسة معظم المشكلات الاجتماعية المتعلقة بالانحراف والمرض والتدخين ومرض القلب ، حيث لا يستطيع الباحث اخضاع كل المشكلات ومعالجتها .

الخصائص :

- ١ - البحوث القائمة على شبه التجريب تعالج بعض المواقف فقط ، حيث أنها لا يمكن لها السيطرة على المتغيرات المختلفة ، وعلى العموم فأننا نجد الباحث هنا يحاول الاقتراب من الدقة التي يتميز بها البحث التجريبي ، وبذلك يمكن القول : أن هذا النوع من البحوث يتميز بالحكم الجزئي القائم على ما يعرف بالعوامل المؤثرة على كل من صفة

الصدق الداخلى وصفة الصدق الخارجى .

٢ — التمييز بين البحث التجريبي وشبه التجريبي وهو فرق دقيق ، وخاصة عندما يكون
العنصر البشرى هو موضع البحث ، ثم القيام بدراسة جميع ما كتب من مقالات توضح
نوع التمييز النسبى ، كنوع من التقريب ، وذلك بدراسة سريرة لاحدى الحالات على
أسس البحث الاجرائى وضبط المتغيرات التى تؤثر على مجال الصدق الداخلى
والخارجى .

٣ — بينما نجد أن البحث الاجرائى يمكن أن يكون له سمات البحث شبه التجريبي وغالبا
ما يصعب تنميطها ، ولا ترقى الى مستوى الاعتراف بها ، وبمجرد فحص صدق
الموضوع تتضح معالم أى الطرق التجريبية اتبعت البحث .

خطوات هذه الطريقة شبه التجريبية :

تتخذ نفس الخطوات التى اتخذت فى الطريقة التجريبية ، على أنه يجب على الباحث
ادراك القيود المرتبطة والمتعلقة بالصدق الداخلى والصدق الخارجى للتخطيط .

وجهة نظر: الصدق الداخلى ، والخارجى للتخطيط التجريبي :

الصدق الداخلى :

لمعالجة الصدق الداخلى نجد أن سوألا يلح علينا ويفرض نفسه ، وهذا السؤال هو : هل
المعالجة التجريبية تؤدي الى اختلاف فى مجال البحث ؟

الصدق الخارجى :

أما فالسؤال الملح هو : ما المعينات ، والمتغيرات ، والمقاييس التى يمكن استخدامها
لتعميم الأثر ؟

و يعد الصدق الداخلى شرطا لازما ، الا أن انتقاء المواقف (التخطيط) فى كلا
النوعين من الصدق أمر يقالى فيه الباحثون ، اذ نجد أن التعميم يتم تطبيقه على كل المواقف
المعروفة .

الصدق الداخلى :

نجد ثمانية أنواع من المتغيرات الخارجية تنتج تأثيرات متضاربة مع تأثير المتغير
التجريبي :

١ — الحوادث التاريخية النوعية التى تحدث بين القياس الأول والثانى بالإضافة الى المتغير
التجريبي .

٢ — عمليات النضج فى أفراد عينات البحث بمرور الزمن (تقدم العمر — الاحساس

بالجوع — التعب — قلة الانتباه) .

٣ — اختبار تأثير الاختبارات على الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبارات تالية .

٤ — تغيير أدوات القياس يحدث تغيير القافمين بالملاحظة ، و يعطى نتائج مختلفة .

٥ — تظهر ظاهرة الانتكاس الاحصائي عند اختبار المجموعات على أساس الدرجات .

٦ — يظهر التحيز في الاختيار نتيجة للتفاضل في هذا الاختبار على مجموعات المقارنة .

٧ — مؤثر وفاة بعض أفراد عينة البحث على البحث ذاته .

٨ — التفاعل بين الاختبارات ، فقد يعطى وتغذى القيم خطأ لأحد هذه المتغيرات .

الصدق الخارجى :

تعد العوامل الأربعة الآتية ذات أهمية قصوى :

١ — تداخل أثر التميز والعوامل المتغيرة فى الاختبار .

٢ — تداخل أثر التعديل الذى يجرى قبل وبعد الاختبار .

٣ — انعكاس أثر أساليب التجريب الناتجة عن الموقف التجريبى نفسه .

٤ — أثر تداخل الأسلوب التجريبى المزدوج نتيجة التعدد فى الأساليب المستخدمة على

نفس الأفراد ، حيث يكونون قد سبق لهم التعرض لأساليب سابقة ، ومازال أثر هذه الأساليب موجودا .

الصدق الداخلى :

عند مراجعة الصدق الداخلى للتخطيط للبحوث يجب على الباحث أن يتساءل : « هل يحدث المتغير المستقل (س) تغيرا فى المتغير التابع ؟ » وقبل أن يقول : أن هذا يحدث عليه أن يتأكد أن بعض العوامل الخارجية ليس لها أثر ، حتى لا يقع فى خطأ اعتقاد أن هذا هو أثر المتغير المستقل (س) .

التاريخ المعاصر :

أحيانا يتعرض أفراد العينة الى العامل المتغير (س) الى حد أنه يؤثر على درجاتهم التى تمثل المتغير المستقل ، فإذا افترضنا أن التعليم بالتليفزيون هو (س) والمتغير التابع هو الممارسة الصحيحة ، وفرض أن حدث وباء مثلا فى المجتمع — كان أثر الوباء أشد من أثر التعليم بالتليفزيون ونصائحه ، فهل نزوح حدوث التغير لتعليمات التليفزيون ، أم نزوحه لأثر الوباء والخوف منه .

٢ — عملية النضج :

أن التغير الفسيولوجى فى داخل العينة يحدث تغيرا فى تقدمهم واستجاباتهم و يتغير

بذلك أداء الأفراد تغيرا حسنا أو قبيحا ، ويحتمل أن يكون هذا التغير نتيجة المستقبل أو نتيجة الجهد والتعب الذى أصاب أفراد العينة .

٣ — أساليب اجراء الاختبار قبل التجربة :

قد يكون هذه الأساليب نفع تعليمي يحدث التغير فى الأفراد .

٤ — أدوات القياس :

أن التغير فى أدوات القياس ومعدلات الانجاز يحدث أثرا فى النتائج ، ويختلف الأفراد المدربون على نوع من أدوات القياس عن الأفراد الذين تلقوا تدريبا مختلفا على نوع آخر من حيث النتائج .

٥ — الانحدار الاحصائى :

قد تختار المجموعات فى بعض البحوث التربوية على أساس الدرجات ، وعندئذ يمكن أن نطلق على هذا الاختبار الانحدار الاحصائى ، و يقن الباحث خطأ أن التغير المستقل (س) هو الذى أحدث النتائج .

الصدق الخارجى :

وكذلك تقتصر المناقشات الى حد بعيد — على مراجعة اختبار الصدق الداخلى للخطية ، و يعطى الباحث هذا الاتجاه اهتماما جيا ، إلا أننا فى نفس الوقت نحده أيضا بهم بالصدق الخارجى ، وبالتعميمات ، وبالعينات التى تمثل نتائج البحث ، وبالتالي نحده يتساءل « أى صلة للنتائج بتأثير المتغير المستقل أو بتأثير ما هو موجود بالخارج ؟ ومع أى الأفراد يمكن تعميم النتائج ؟ » .

وعند مراجعة الخطية يتساءل الباحث : « هل يمكن للنتائج أن تعمم على جميع فصول الدراسة ؟ والمدارس أو المناطق التعليمية مثلا ؟ وهل يمكن تعميمها على الطلبة الجدد المسجلين لمقرر معين أم أن النتائج تقتصر على طلبة بعينهم من الطلاب الجدد الذين يشاركون فى التجربة ، و يضيف الباحث قوة الى عنصر الصدق الخارجى لو أنه قام بوصف العينة التى سوف تنطبق عليها النتائج قبل التجربة ، وإذا أخذت عينة عشوائية من العينة التى حددت من قبل (مثل الطلبة الجدد) وعرضهم للمتغير (س) فهل يمكنه تعميم النتائج الآن ؟ » .

« هل تأثير المتغير (س) على أفراد العينة سوف يكون له نفس التأثير على جميع المنطقة التعليمية ؟ وهل الموقع الجغرافى له أثر فى النتائج ؟ هل حجم المدارس والمناهج له أثر فى النتائج ؟ وهل نتائج المتغير المستقل (س) هذا يمكن تطبيقها على مواقف أخرى ؟ وهل للاختبارات الموضوعية تأثير إذا استخدمت كمقياس مستقل ؟ وهل يحصل الباحث على نفس

النتائج لو استخدمت أساليب أخرى من الاختبار: اختبار المقال ، أو الاختبار الشفهي ، ويجب على الباحث دائما بحث التحذيرات الآتية وأخذها فى الاعتبار :

١ - التأثيرات المتداخلة من الاختيار المتحيز، والعامل المستقل (س) : قسمت أفراد البحث الذين يجرى عليهم الاختبار تحدد بشكل كبير النتائج وتؤثر فيها كما يلعب الذكاء والحالة الاقتصادية والاجتماعية دورا يجعل المتغير المستقل (س) يؤثر فى بعض الطلاب أكثر من تأثيره على غيرهم ، فلو افترضنا أن كتابا ما هو المتغير فهل ينتج نتائج متماثلة فى مدرسة الدوحة مثلا الشهيرة بذكاء طلابها ، وكذلك مدرسة أخرى الشهيرة بانخفاض ذكاء طلابها .

٢ - التأثير الطردى والمتداخل للاختبارات المسبقة : فاعطاء اختبار سبق يمكن أن يفيد عملية التعميم فى نتائج التجريب ، ولكنه قد يزداد الاختبار المسبق من حساسية أفراد المجموعة أى مجموعة العينة ، أو يقلل من هذه الحساسية أو يشدهم الى مشكلات وخبرات لم تكن لتيسر لهم لولا هذه الاختبارات المسبقة وبالتالي فإن الأفراد هنا لا يمثلون العينة ، ولا يمثلون باقى المجموعات التى لم تتلق مثل هذه الاختبارات . فثلا لو أن ٥٠ خسين طالبا من الجامعة ما تعرضوا لمتغير (س) فيلم رومانى مثلا عن التمييز العنصرى فإن استجاباتهم لن تعكس تأثير هذا الفيلم بقدر انعكاسها للحساسية الزائفة للعنصرى ، وقد يكون التأثير عن الفيلم بالنسبة لأفراد البحث مختلفا لدى طلاب جامعة أخرى اعتادوا مثل هذه الأفلام .

٣ - التأثيرات المنعكسة للأجراءات التجريبية : تحدث الاجراءات التجريبية تأثيرات تفيد التخطيط أو تقيده ، فثلا وجود المراقبين والمدرسين يجعلون أفراد العينة يحسون بمشاركة المراقبين لهم ، وبالتالي قد يغيرون سلوكهم ، ولا يمكن القول هنا أن النتائج هو تأثير المتغير المستقل وحده .

٤ - تداخل أساليب المعالجة المتعددة الجوانب : عندما يتعرض نفس الأفراد لتأثير متغير مستقل (س) عدة مرات فإن تأثير هذا المتغير فى المرات الأولى سيظل باقيا ، ولا يمكن القول بأن التأثير السابق قد محى تماما ،

فثلا الطلاب الذين تعودوا سماع قطعة موسيقية تكون أستجاباتهم لها مختلفة عن استجابات طلاب يستمعون لها لأول مرة .

والشكل (٤ - ٢) يلخص الفروق بين البحث التعليمى الشكلى والبحث الاجرائى ، والمقارنة العفوية فى حل المشكلات التربوية .

الشكل رقم (٤-٢) الفرق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفردة في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفردة
١- التدريس	ضرورة التدريس المكثف في القياس والأحصاء وطرق البحث ، ومعظم البحوث العلمية التي أجريت في مجال المناهج بحوث ضمنية بسبب قصور الباحثين في هذا الميدان .	حاجة الباحث الى تدريب عديد في الاحصاء وطرق البحث ضرورية ، لأن التخطيط الدقيق والتحليل لا يشكلا ضرورة كما أن البياحت يحتاج الى تدريب على القياس التربوي ، ويقوم المستشارون في البحوث بمساعدة المدرسين اذا كانت قدرتهم في هذا الميدان ضعيفة .	لا حاجة الى التدريس هنا ، فهذا الأسلوب هو نفس الأسلوب المستخدم منذ عصور ماضية التاريخ ، وذلك للأسف بتحقيق حلول مبدئية بالأخطاء لمشكلات أسية تعقيدها .
٢- الأهداف	للمحصل على المعرفة التي نتمناها على عينات مختارة بطريقة عقلية ، مع تطوير وتجميع النظريات التربوية -	للمحصل على المعرفة التي يمكن تطبيقها مباشرة على المناهج والمواقف التعليمية بالفصول ، مع اعطاء المدرسين الذين يشاؤون في البحث نوعا من التدريب .	اجراء التعميمات اللازمة في النواحي الاجرائية ، والتي يمكن استخدامها لتحسين الموقف .

النموذج رقم (٤-٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي ، والمقارنة النوعية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الإجرائي	طريقة المقارنة النوعية
٣- تحديد مشكلة البحث	التعريف وادراك عدد كبير من المشكلات وطرق بحثها ويقوم الباحث بجمعها ، ولكنه لا يفرض في أعماقها مباشرة .	التعريف على المشكلات في المناهج في المواقف الدراسية التي تحدث مضاعفات للمدرسين ، كما توقعهم وتقلل من كفاءاتهم .	التعريف على المشكلات بنفس الطريقة التي تتبع في البحث الإجرائي
٤- الفروض	الفروض هنا نوعية ويجب تطويرها باستخدام التعريفات السائدة ، كما يجب اختبار الفروض .	أنه من الضروري بيان نوع المشكلة وتقوم فروض البحث مع إيجاد الفرضية المادية ، حتى يخرج البحث دقيقا وافيا .	الفروض هنا ليست نوعية ، ولا يركز الباحثون هنا أي تقدم ، وكثيرا ما يحدث خلط في تحديد طبيعة المشكلة .
٥- مراجعة المطبوعات والكتب المتعلقة بالموضوع	غالبا ما تتم مراجعة مكتبة للمواد الأولية للمعلومات ، ذلك لأنها تعطي الباحث فيها واضحا للمعرفة السائدة في ميدان البحث فيساعد ذلك على إضافة الجديد لا سبق	مراجعة المصادر الثانوية تغطي الدرس فيها عاما ليدان البحث ، ولا تجرى في هذا النوع أي مراجعة شاملة للمصادر الأولية .	تتم هنا مراجعة ما كتب ، بالرغم من أنه يهتم على الباحث مراجعة مصدر أو مصدرين من المصادر الثانوية :

الشكل رقم (٤-٢) الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفورية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفورية
٦- تخطيط	محاول الباحث الحصول على عينة عشوائية بشرط ألا تتعرض للتحيز، وغالباً لا يقدرها النجاح.	يستخدم الباحث طلاب مدرسة أو مدرسين ، كمينات يجرى عليها البحث .	بعض اللاخطات المفورية لسلاوة الطلاب التي يجب على المدرسين لقيام بها بعد احداث التغير فعلاً .
٧- نقل التخطيط التجريبي	تصمم الخطوة أو الموقف بالتفصيل قبل بدء الدراسة ، وتجنب الالتزام بها ، كما يركز الاهتمام على المقارنة ونقل الأخطاء والتعرض للتحيز، كما يجب التحكم في المتغيرات بعد تنفيذها .	تخطط الاجراءات عند تصميم المساهج وقبل بدء الدراسة ، أما الاختبارات فتم أثناء الدراسة عند الضرورة وذلك لتعويض المواقف العملية ولا يبدل الكثير من الاهتمام لعقبات الظروف التجريبية ، أو لتقليل الأخطاء ، ولكن التحيز للأسف يكون	عندما يتم اختبار الخطوة يمكن للباحث تخطيط الاجراءات بعناية خاصة ولا تبذل أية محاولة لاصطاء ترفيقات عامة .

الشكل رقم (٤ - ٢)

الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التلبيسي الشكلي ، والمقارنة المعقوبة في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التلبيسي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المعقوبة
		واضحاً هنا ، وذلك لاهتمام المدرسين بملواتهم وانمكاس ذلك على البحث .	لا يتم أى تقييم للأساليب الجديدة ماعدا بعض الملاحظات المعقوبة التى تقوم بها تصميم التخرج ، والتى يقوم بها المدرسون المشاركون وغير المشاركين ، و يعتمد تقدم هذه الأساليب أساساً على مدى مواءمة المدرسين على التغيير .
٨ - القياس	يجب بذل أقصى جهد للحصول على أمبيرق المقاييس الناجمة ، كما يتم تقييم دقيق ويجب اعتبار المقاييس قبل البحث .	تقيم المقاييس هنا أقل دقة منه فى البحث العلمى ، ذلك لأنه ينقص القائمين - غالباً - نوع من استخدام وتقييم المقاييس التربوية ، إلا أنهم يستطيعون القيام ببعض العمل ، بمساعدة المستشارين فى البحوث التربوية .	الرأى الشخصى هو الأجراء الوحيد المستخدم ، ولا تبدل أى
٩ - تحليل البيانات	تتطلب التحليلات المقفنة تصميم النتائج ، ويعد التصميم هنا هدفاً		

الشكل رقم (٤-٧) الفرق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والمقارنة المفوية في حل المشكلات التربوية

المجال	البحث التعليمي الشكلي	البحث الأجرائي	طريقة المقارنة المفوية
	يعد هذا البحث ، وتجنب التأكيد على أهمية الأهمية .	الأهمية والالاء الشخصية للمدرسين وزن كبير في هذا المجال .	محاولات موضوعية في مجال التحليل .
١٠ - استخدام	يتم تصميم النتائج ، ولكننا لا نجدها تطبق في الممارسات التعليمية ، كما أن اختلاف الخبرة لدى معلمي المناهج والمدرسين والباحثين يجامعات اخرى يولد بمشكلات خطيرة في اتصال بعضهم ببعض .	تطبيق النتائج فوراً على القوم ، التي يتم بها التجريب ، أما استخدام النتائج في فصول أخرى فهو استخدام طفيف .	القرارات التي تم التوصل اليها تطبق فوراً على فصول المدرسين المشاركين ، ولكن حتى لو أدت القرارات الى تحسين فانه سرعان ما يعصب التغيير هذا التحسن الذي تحقق ، ولا يربطه دليل يقيد استمرار التحسن .

الفصل الخامس

معايير وضع خطة البحث في مجال المناهج

المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل :

عند القيام بشئ ما - على سبيل المثال منهج ما - على نحو موضوعي ينبغي قياسه بعناصر مقننة تعرف بالمعايير . والمعايير غطان : معايير مبدئية ومعايير تختص بالتعديل تتناول المعايير المبدئية الغرض الأساسي من اجراء عملية القياس بوقائع التعليم وبالعوامل التي يسرت وساعدت على عملية التعليم .

والنقط الثاني للمعايير يعرف بمعايير التعديل : وهي تتناول الجوانب العملية لاتخاذ قرار ما أو ادخال التعديل عليه . بحيث يتلاءم مع مقتضيات التكلفة كالوقت ، التدريب أو التنفيذ ، وفي ضوء رغبات المستفيدين منه وعلى ذلك نجد أن معايير التعديل توائم القرار الذي اتخذ من قبل في ضوء المعايير المبدئية ، بحيث يساير مقتضيات الواقع واحتياجاته والتوصل إلى أى قرار في ضوء الخطتين السابقين يتوقف على عدة عوامل منها : -

- ١ - عند تساوى بديلين طبقا للمعايير المبدئية في أهداف التعليم ونتائجه المتوخاة ولم نجد أى فرق بينها طبقا لمعايير التعديل ، وقع الاختيار على أكثر البديلين فعالية .
- ٢ - عند تطبيق أحد المعايير المبدئية للمفاضلة بين بديلين وجاءت نتيجة التطبيق سلبية ، لجأنا الى تطبيق معايير التعديل لايجاد مبرر معقول يدعونا الى الأخذ بواحد منها ، بمعنى أنه اذا تساوى بديلان سواء في المنهج أو طريقة التدريس المتضمنة فيها من حيث الفعالية وكذلك في مدى ما يحققانه من نتائج تعليمية ، لجأنا للمفاضلة بينهما الى معايير التعديل في ضوء رغبات المدرسين أو عوامل تتعلق بالتكلفة أو التطبيق .
- ٣ - قد يؤدي استخدام معايير التعديل في المفاضلة بين بديلين الى وجود اختلافات احصائية بينها ليس لها دلالات تعليمية كبيرة .
- ٤ - اذا ما كشفت المعايير المبدئية عن اختلافات احصائية وتعليمية في وقت واحد لجأنا الى معايير التعديل للمفاضلة بين البديلين في ضوء اقتصاديات التعليم ، والتكلفة والوقت ومواد المنهج العملية والتعليمية والجهد المبذول في كل منها ، ووزن كل هذه العوامل ومقابلتها مع ما يمكن أن يحققه من عائد تعليمي ، بل قد يذهب أبعد من ذلك فندرس الصعاب والمخاطر التي يتضمنها تطبيق أحد البديلين واحتمالات نجاحه ، والمكاسب التي تجنى منه على المدى البعيد والقريب وهل تعطي هذه المكاسب

المبرر الكافى لتحويل المدرسين إليه ، وهل يتضمن البديل تأثيرات جانبية تتناقض مع أو تفرض بمجانب الموقف التعليمى الأخرى . ومن أمثلة القرارات التى رفضتها بعض الأنظمة التربوية قرار استخدام الحاسبات الالكترونية بهدف تيسير اكتساب مهارات الحساب .

وأى بحث لابد وأن يقوم على أساس علمى بل ومنطقى وفيما يلى نجد نموذج استمارة تقوم البحث و يلاحظ أن الجزء الايمن فى هذه الاستمارة يحتوى على العناصر المختلفة التى على أساسها يمكننا أن نقوم هذا البحث ومعاييرها وفى الجهة اليسرى ما يحدد وزن عناصر التقوم والمعايير وهى تترج فى كونها ممتازة الى مرفوضة تماما .

مشروع خطة البحث : قائمة بالعناصر التى يمكن أن يتضمنها مشروع خطة البحث :
يبين الجدول التالى - شكل رقم (١ - ٥) - العناصر والنقاط التى قد تتضمنها رسالة البحث أو تقرير عنها . قد لا يكون من الضرورى تطبيق جميع النقاط التى تشتمل عليها هذه القائمة ، فبعضها لا يناسب بعض الدراسات ، وقد يتطلب الأمر إعادة ترتيب العناصر فى الفصول التالية . وعلى أية حال فان القائمة التى نقترحها هنا لا ينبغى تطبيقها على صورتها ، بل هى قابلة للتعديل .

الشكل رقم (١ - ٥) استمارة تقوم البحث التربوى *

٥ كثرة	٤ جيد	٣ متوسط	٢ ضعيف	١ مرفوض تدويراً	عناصر التقييم ومعايره
					<p>١- جبر عن المشكلة في صياغة واضحة</p> <p>٢- عرضت الفروض بوضوح</p> <p>٣- أبرزت أهمية المشكلة</p> <p>٤- وضعت المسلمات في شكل واضح</p> <p>٥- حدد مجال البحث</p> <p>٦- حددت المصطلحات الهامة</p> <p>٧- وضعت العلاقات بين المشكلة والبحوث السابقة</p> <p>٨- وضعت خطة البحث على نحو دقيق</p> <p>٩- ملأه خطة البحث لحل المشكلة</p> <p>١٠- خطة البحث تغطي نقاط الضعف النوعية</p> <p>١١- وصف البيئة</p> <p>١٢- طريقة اختيار البيئة ملائمة</p> <p>١٣- وصف الطرق التي اتبعت في جمع البيانات والإجراءات التي استخدمت</p> <p>١٤- ملأه طرق جمع البيانات وأجراءاتها حل المشكلة</p>

٥ ممتاز	٤ جيد	٣ متوسط	٢ ضعيف	١ مرفوض تماما	
					<p>١٥ - الاستخدام الصحيح للطرق جمع البيانات واجراءاتها .</p> <p>١٦ - تحقيق صدق النتائج () وثباتها</p> <p>١٧ - اختيار الطرق المناسبة لتحليل البيانات</p> <p>١٨ - التطبيق الصحيح لطرق تحليل البيانات</p> <p>١٩ - المروض الواضح لنتائج التحليل .</p> <p>٢٠ - الصياغة الواضحة للنتائج .</p> <p>٢١ - ربط النتائج بالشواهد التي ابيحت فيها</p> <p>٢٢ - تحديد التعليمات في اطار العينة</p> <p>٢٣ - كتابة التقرير بوضوح .</p> <p>٢٤ - تنظيم التقرير على نحو منطقي .</p> <p>٢٥ - عدم تجزئ التقرير وموضوعية العلمية .</p> <p>٥ يشترط تطبيق كل هذه المعايير -</p>

أولاً : المشكلة

- مقدمة
- خلفية المشكلة (وتتضمن بعض الجوانب منها : الاتجاهات الحالية فى التعليم وعلاقتها بالمشكلة / المشاكل التى لم تجد حلاً بعد / اهتمامات المجتمع) .
- وصف لظروف المشكلة (الصعاب الأساسية / مجال الاهتمام / الحاجة التى دعت لدراستها) .
- الغرض من الدراسة (الهدف الرئيسى) التأكيد على النتائج العلمية
- القضايا التى يحاول البحث حلها أو الأهداف التى يدرسها .
- الافتراضات النظرية أو الجوهرية (المسلمات)
- الاطار المنطقى أو النظرى (حسب مقتضيات البحث) .
- تخطيط مشكلة البحث (توضيح العلاقات القائمة بين المتغيرات أو عرض المقارنات التى ستعرض لها الدراسة) .
- عرض الفروض (عرض نظرى لهذه الفروض يتبعه عرض للإجراءات فى الفصل الأول أو فى الفصل الذى يعالج طرق البحث) .
- أهمية الدراسة ... وقد تتداخل مع وصف ظروف المشكلة
- وضع وتحديد تعريفات المصطلحات التى يستخدمها البحث (وهى فى أغلبها تتعلق بالمفاهيم ، أما المصطلحات الاجرائية فسيرد ذكرها عند دراسة طرق البحث) .
- مجال البحث وحدوده (تركيز بؤرة البحث) .
- ملخص للعناصر الأساسية التى تتضمنها خطة البحث .

ثانياً : عرض موجز لما كتب عن المشكلة :

- تنظيم للفصل الحالى .. عرض عام .
- خلفية تاريخية للمشكلة (اذا اقتضى الأمر) .

* ما يستهدفه عرض البحوث السابقة :

- تعريف القارئ بما يوجد من بحوث تتعلق بالدراسة قيد البحث مع الإشارة الى الباحث ، وزمن البحث ومكان أجرائه وما يستخدم فيه من مناهج وأدوات وطرق التحليل الرياضية والاحصائية (قد يرى الباحث أنه من الأنسب معالجة عرض البحوث السابقة فى فصل خاص بها) .

— التأكيد من أهمية البحث وإمكانية التوصل إلى نتائج لها معنى ودلالة معينة بالحاجة التي دعت إلى الدراسة .

— التوصل إلى إطار عام نظري (للمفاهيم) من خلال استعراض سريع للنظريات المختلفة وإقامة الفروض على أساس هذا الإطار وتوضيح المنطق الذي قامت عليه . (إذا دعت الضرورة إلى ذلك) .

ملحوظة :

في بعض الدراسات النظرية البحتة نجد أنه من الأفضل وضع الفصل المتعلق بعرض ما كتب من بحوث سابقة بحيث يسبق الفصل الذي يتناول المشكلة وبذلك يمكننا توفير الإطار النظري الذي تستحق منه وتنبثق عنه مشكلة البحث وفروضها وفي هذه الحالة نجد أن من الضروري كتابة فقرة عامة في بداية الفصل المتعلق بعرض البحوث السابقة يوضح فيها (الفقرة) الهدف الأساسي لإجراء البحث .

مصادر ملخصات البحوث السابقة

يوجد العديد من الدوريات التي تعرض على نحو عام ومتكامل المشكلات والبحوث التي أجريت فيها منها :

- ملخص البحوث التربوية Review of Educational Research
- دائرة معارف البحوث التربوية Encyclopedia of Educational Research
- نشرة العلوم النفسية Psychological Bulletin
- بعض الدوريات والمجلات التربوية في البلاد العربية
- المراجع المتخصصة ، البحوث العلمية المحدودة ، النشرات والدوريات العلمية
- التقارير الدراسات العملية ، و يفضل الرجوع في معظم الاحوال إلى تلك البحوث التي لم تمر عليها أكثر من عشر سنوات .
- المادة العلمية التي لم تنشر بعد (الرسائل العملية ، التقارير والبحوث التي قلمت في المؤتمرات المتخصصة الأخيرة والتي لم تنشر بعد ولكن يمكن الحصول عليها عن طريق أحد مراكز مصادر المعلومات التربوية سواء في البلاد العربية المتقدمة الأخرى .
- انتقاء المجلات العلمية وترتيبها وفقا للقضايا المطروحة للبحث ، أو الفروض المقدمة ، أو الأهداف أو الأغراض المحددة في الفصل الخاص بالمشكلة .
- ملخص مختصر لما عرض من بحوث .

ثالثا : مناهج أو إجراءات البحث :

- مقدمة عامة (اختيارية) .
- وصف منهج البحث أو أسلوبه (تجريبي / شبه تجريبي / ارتباطي / مقارنة مسبق / أو أسلوب مسحي) .
- خطة البحث (تحديد المتغيرات الرئيسية والمتابعة ومتغيرات التصنيف / أو أحيانا تكوين صياغة إجرائية لفروض البحث فى صورة صفرية بحيث تؤدي الى خطة بحث مناسبة تسمح بالاستدلالات الاحصائية) .
- الدراسات التمهيدية (Pilot) ومطابقتها لخطة البحث ، وأدواته وجمع البيانات وخصائص العينة .
- انتقاء أفراد العينة (وعلاقة العينة بخصائص المجتمع ككل) .
- أدوات البحث (الاختبارات/وحدات القياس / والمقاييس / والاستبيانات) .
- الاجراءات المستخدمة فى المجال الطبيعى Fieda أو الصيغة I B M أو المختبرية (وقد تأخذ صورة تعليمات تعطى لأفراد العينة أو صورة مواد توزع عليهم) .
- جمع البيانات وتسجيلها .
- تنظيم البيانات وتحليلها (التحليل الرياضى) .
- مسلمات مناهج البحث .
- قيود البحث (نقاط الضعف) .
- اعادة صياغة الفروض النظرية التى تضمنها الفصل الخاص بالمشكلة صياغة إجرائية تناسب خطوات التجربة والأدوات المستخدمة فيها أو تناسب خطة البحث (ويمكن صياغة الفروض فى صورة إجرائية صفرية بحيث تؤدي الى مجموعة ثالثة اختيارية من الفروض تتلاءم مع اخضاعها للاختيار الاحصائى) واعادة صياغة الفروض يمكن وضعها هنا اذا لم ترد فى فصل آخر .
- ملخص (اختيارى) .

رابعا : النتائج (تحليل / تقويم) :

- وضع النتائج فى جداول أو خرائط حسبما يتطلب الموقف .
- تكتب النتائج على نحو يبرر الصلة بكل سؤال أو فرض طرح فى وصف المشكلة .
- توضع عناوين مناسبة لكل قضية أو فرض طرح للبحث .
- الفصل بين الوقائع (الحقائق) وبين التفسيرات والاستدلالات والتقويم (واذا

اقتضى الأمر تخصيص قسم منفصل لكل من النتائج والتفسير .
ملحوظة : يضطر الباحث في الدراسات التاريخية أو الدراسات التبعية للحالة طويلة الأجل أو في الدراسات الانثروبولوجية الى ربط الوقائع ونتائجها بالتفسيرات بهدف التوصل الى المستوى المطلوب من دلالة من البحث ، بشرط وفاء النص بتحديد ما هو وقائع وما هو تفسيري .

— أن الأقسام المنفصلة التي ترد تحت عنوان « مناقشة أو « تفسير » أو « تقويم » تقوم كلها بربط النتائج مع الجانب النظري للبحث و بعرض البحوث السابقة ومبرراته المنطقية .

— ملخص الفصل الرابع .

خامسا : الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات

ملخص مختصر لكل ما ورد في الفصول الثلاثة الأولى وما ورد في القسم الخاص بالنتائج في الفصل الخامس .

— النتائج النهائية (ونهت هنا بما تشير اليه النتائج الأولية من مغزى ودلالة ، وغالبا ما نعيد صياغة الفروض في صورة استدلالية تميل الى الجزء القاطع وتؤدي الى التوصل الى التعميمات) .
التوصيات (تقديم الاقتراحات بشأن امكانية الاستفادة من النتائج عمليا أو توصيات بشأن القيام بأبحاث اضافية) .

معايير تقويم الصورة النهائية للبحث

أولاً : عنوان التقرير

- ١ — يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديدا دقيقا ، وغالبا ما يتضمن المتغيرات الرئيسية والثانوية مع الاشارة الى المجتمع الذي بحث فيه .
- ٢ — صياغة العنوان في صورة تسمح بتصنيف الدراسة في فئة مناسبة .
- ٣ — ترتيب كلمات العنوان على نحو يعطى التأثير المطلوب .

ثانيا : المشكلة

أ — وصف المشكلة وصياغتها :

- ١ — الاشارة الى أهمية المشكلة ومعالها وتحديد ونوعية البحث : أساسى تطبيقي .
- ٢ — تحليل دقيق للحقائق المعروفة السائدة وتفسيرها وعلاقتها بالمشكلة وكذلك تحديد

العوامل الفعلية التى أدت الى الأحساس بها ، أو العلاقات القائمة بين هذه العوامل وصلتها بمجال المشكلة .

٣ - بناء الأساس المنطقى السليم لانتقاء المتغيرات والعوامل التى ستتناولها الدراسة وتوضيح علاقاتها بمجال المشكلة .

٤ - توضيح منظم منطقى للعلاقات القائمة بين الحقائق والمفاهيم التى ستقوم عليها المشكلة .

٥ - تحديد واضح للمشكلة فى صورة عنوان مناسب أو فى صورة عنوان جانبى (و ينطبق) هذا أيضا على تقسيمات البحث الأساسية .

٦ - صياغة مشكلة البحث على نحو موجز وواضح لا غموض فيه (وتتضمن الصياغة المتغيرات الاساسية والتابعة والتصنيفية للقضايا الرئيسية قيد البحث أو لأهداف البحث) .

٧ - التمييز بين المشكلات والقضايا الخاصة بالمنهج وهل نبحث بفرض الكشف عن حقيقتها أو للتأكيد على قيمتها .

٨ - فى حالة الأبحاث النظرية أو الأساسية منها يجب التمييز بين الفرض (الذى قد يكون محددا لمفاهيم ذاته أو قد يكون وسيلة للوصول إلى أهداف برجائية . وبين مشكلة البحث التى تهدف الى اكتشاف علاقات معينة أو أقامة مقارنات أو ملاحظة تغيرات) (علاقات سببية) تتعلق بفروض البحث الأجرائية فى ميدان المناهج .

ب - تحديد مجال البحث تحديدا كافيا :

١ - وذلك بتطبيق مجال البحث مع تجنب السطحية .

ج : عرض الكتابات والبحوث السابقة المتصلة بمجال المشكلة وتوقعها :

١ - كفاية وصلة البحوث والدراسات السابقة بالنسبة للبحث الحالى ، واجراءاته وتحليل بياناته .

٢ - بناء الاطار المنطقى أو النظرى على أساس البحوث المذكورة وأقامة صلة بينها وبين الدراسة قيد البحث .

د : صياغة واضحة محددة لمفاهيم البحث الحالى ومسلماته

هـ : صياغة دقيقة (١) للفروض أو (٢) نتائج النظريات أو (٣) أهداف دراسة ما

(ويلاحظ أن الاهداف فى مجال المناهج هى العنصر الشائع فى الأبحاث المسحية والوصفيه) .

- ١ - تتضمن الفروض العلاقات والمقارنات .
- ٢ - استخلاص وعرض النتائج أو التنبؤ بها (أن وجدت) والمرتبطة بالفروض ارتباطا منطقيا (ونعنى بذلك النتيجة مرتبطة بمقدماتها كأن نقول مثلا اذا كانت « أ » موجودة ، فان « ب » تتبعها بالضرورة) .

و: تحديد المصطلحات

- ١ - تحديد المصطلحات الأساسية والمتغيرات للمناهج تحديدا واضحا وعلى الاخص المصطلحات التى تعالج التراكيب البنائية) .
 - ٢ - استخدام التعريفات الاجرائية كلما أمكن ذلك .
- ثالثا : تخطيط البحث وأساليبه (الاجراءات) .

أ - الأساس المنطقى للبحث ، وبنائه واستراتيجيته :

- ١ - تحديد ما اذا كان البحث يتضمن تغيرات فى المناهج قابلة لتحكم الباحث (وهذا النقط عادة ما يوجد فى البحوث التجريبية) أو يتضمن ظروف ذات أثر رجعى على بيانات سابقة كما هو الحال فى معظم الدراسات الميدانية وبحوث العلاقات الارتباطية .
- ٢ - الاستخدام الصحيح للنماذج ، وخرائط التدفق أو النماذج التخطيطية .
- ٣ - تحديد القيود المفروضة على صدق خطة البحث الداخلى والخارجى .

ب - وصف واضح لعينة البحث :

- ١ - طريقة انتقاء العينة (انتقاء عشوائى / انتقاء مزاجية / المشاركة الاختيارية أو انتقاء يخضع لما هو متوافر) .
 - ٢ - البيانات التى تثبت مدى تمثيل العينة للمجتمع التى تنتمى اليه .
 - ٣ - المعلومات الخاضعة بعملية ابعاد عينة وبقاء عينة أخرى .
- ج: اعطاء معلومات كافية عن مستوى ثبات وصدق أدوات القياس وتقنين خواصها الخواص السيكمومترية للمقاييس والاختبارات المستخدمة .
- د : وصف دقيق للاجراءات التنفيذية أو الميدانية لجميع البيانات مشتمل على تحديد مكان وزمان الحصول على البيانات .
- هـ : التنسيق بين تحديد علاقة الفروض الصفرية (الاحصائية) وفروض البحث (المشكلة) .
- و : تطابق المعالجة الاحصائية واجراءات تنظيم البيانات .
- ز : اقامة الشواهد على القيام بدراسة تمهيدية .

ح : وصف الاجراءات بوضوح كاف تمكن الباحثين الآخرين من القيام باعادة البحث مستقبلا في ظروف مغايرة .

ط : وصف لمسلمات مناهج البحث وطرقه (الاشارة الى كفاية نسبة الثبات أو صدق المقاييس وكذلك قدرة العينة على تمثيل المجتمع / الوفاء بمطالب الاختبارات الاحصائية .

رابعا : عرض البيانات وتحليلها :

— العرض المنسق المنطقي للبيانات في اطار الفروض والاستنتاجات والأهداف أو الأسئلة المطروحة في صياغة المشكلة .

١ — الاعتماد على البيانات الموضوعية ونبذ البيانات القائمة على التأمل أو الذاتية .

٢ — تطابق التحليل مع الحقائق المستخلصة .

٣ — عدم الاعتماد على أو تجنب التعميمات المبالغ فيها بحيث تتعدى البيانات المطروحة .

٤ — اظهار العلاقة بين نتائج البحث ونتائج البحوث السابقة المذكورة على نحو صريح واضح .

٥ — عرض النتائج السلبية والنتائج الايجابية المتعلقة بالفروض دون تشويه أو تحيز .

٦ — الاشارة الى العوامل التي لم يمكن ضبطها والمؤثرة في نتائج البيانات ومناقشتها .

٧ — مناقشة جوانب الضعف في جمع البيانات مناقشة أمانة مع اعطائها حقها في التأكيد .

٨ — عدم الخلط بين الحقائق والاستدلالات ... والفصل بين تحليل النتائج وبين تفسير هذه النتائج ومناقشتها .

٩ — حل المشاكل الناتجة عن العناصر المتناقضة أو المضللة .

خامسا : الملخص والنتائج النهائية

أ — ملخص مختصر دقيق لكل من (١) المشكلة و (٢) مناهج البحث وأساليبه (٣) النتائج دون اضافة أية معلومات جديدة لا تتصل بالمسألة .

ب — صياغة النتائج النهائية بحيث تتلاءم مع مجال ومستوى التعميم وربطها بالبيانات .

ج — اظهار الحرص الدقيق في صياغة النتائج النهائية .

د — توضع النتائج النهائية في صورة تساعد الباحثين على فهمها وتحقيقتها .

هـ — تنسيق النتائج النهائية مع احتمال تقبل أو رفض فروض البحث أو مع أهدافه والقضايا التي أثارها .

- و- اشارة قضايا جديدة يمكن دراستها .. أو طرح مقترحات بالقيام بأبحاث اضافية فى مجال المشكلة ذاتها .
- ز- تقديم التوصيات الخاصة باستغلال نتائج البحث اذا تناسبت مع الأهداف التى حددتها البحث (وغالبا ما نجد هذه التوصيات فى البحوث المسحية والعملية) .

المناهج وتخطيط البحوث لها ودراساتها التقويمية .

تقبل البحوث ودراسات التقويم أو ترفض فى المناهج على أساس مدى عكسها للمعايير العلمية . فالنتائج التى يتوصل اليها البحث وما يترتب على هذه النتائج من تفسير قد تنهار تحت ضغط نقاط الضعف وعناصر التشويه الأخرى التى تشكل فى صدق هذه النتائج .

والضمان الوحيد أفعال لتجنب الوقوع فى هذه الأخطاء هو التخطيط السليم الكامل الذى يتنبأ بالمشاكل والصعاب و يعطى التبرير الكافى لتلك التى لم يمكن تجنبها . وغالبا ما تتولد فكرة طيبة لدى ناقد البحث حين يجد أن الدراسة المقدمة قد تنبأت بإمكانياتها وحدودها وبقدرتها على انتقاء أكثر الحلول ملاءمة لمشكلة ما .

وسنعرض الآن مجموعات من الارشادات التى تساعد فى التخطيط الجيد للبحث فى مجال المناهج ، وسنؤكد على بعضها بالتفصيل ، ونبرز علاقة البعض الآخر بأبحاث معينة .

صياغة مشكلة البحث : « أن السؤال الذى يصاغ صياغة جيدة لا يحتاج الا لنصف الجهد للوصول الى حله

بعض الأخطاء الشائعة فى صياغة المشكلة :

- ١ - قد يقع الباحث فى خطأ جمع البيانات دون أن يكون لديه هدف أو خطة واضحة المعالم ، أملا فى التوصل الى معناها فيما بعد .
- ٢ - قد يعتمد الباحث على مجموعة من البيانات المتوافرة ويحاول أن يوائمها مع مشكلات بحثه واضفاء معنى عليها .
- ٣ - قد يصوغ الباحث أهداف بحثه فى عبارات عامة أو غامضة مما يجعل التفسير والنتائج النهائية مفروضة فرضا ، ومما ينقص من صحتها .
- ٤ - قد يقوم الدارس بمشروع بحثه دون الرجوع الى الكتابات السابقة فى الموضوع
- ٥ - قد يجد الباحث نفسه أمام موضوع ضيق يتناول جانبا محدودا لا يسمح بالتوصل الى تعميمات تتحدى حدود الموضوع ذاته وبذلك لا يسهم فى اضافة جديدة فى مجال البحوث التربوية .

- ٦- ان اخفاق الدارس فى التوصل الى الفروض (مسلمات) واضحة تتعلق بموضوع بحثه قد تؤدى الى تقويعه على هذا الأساس .
- ٧- قد يخفق الدارس فى التعرف على حدود البحث وقيود المنهج المستخدم فيه ضمنية كانت أم صريحة ، ويؤدى هذا به الى اغفال حدود النتائج التى يتوصل اليها وتداخلها مع مواقف أخرى .
- ٨- أن اخفاق الدارس فى بناء بحثه على أساس أو اطار نظرى سليم لا يتيح له القيام بربط البحوث المتنوعة للمناهج فى نسق منتظم بحيث توفر للنظريات التربوية التنفيذية الراجعة والتقوم المستمر .
- ٩- قد يخفق الدارس فى تصور فروضا بديلة تتحدى الفروض الأساسية وبذلك لا يتوصل الى نتائج تتحدى ما توصل اليه فعلا .

خطوات اعداد البحث :

أ- أجراءات (الخطوات الاجرائية) لتحليل المشكلة :

- ١- انتق مشكلة مثيرة لاهتمامك وتتطلب حلا .
- ٢- اجمع البيانات والحقائق المتعلقة بالمشكلة .
- ٣- تبين عن طريق الملاحظة مدى علاقة الحقائق بالمشكلة وصلتها بها .
- ٤- تتبع العلاقات التى تربط هذه الحقائق على نحو يؤدى الى أساس المشكلة .
- ٥- ضع عدة تفسيرات (فروض) لسبب المشكلة .
- ٦- تحقق عن طريق الملاحظة والتحليل من صلة الفروض بالمشكلة .
- ٧- تتبع مسار العلاقات القائمة بين التفسيرات التى توصلت اليها بحيث تعطيك استبصارا لحل المشكلة .
- ٨- تتبع العلاقة بين الحقائق والتفسيرات .
- ٩- ابحث المسلمات التى يقوم عليها تحليل المشكلة .

ب- تقويم المشكلة : الاعتبارات الشخصية :

- ١- هل تتمشى المشكلة مع توقعات الباحث وكذلك مع توقعات الآخرين ؟
- ٢- هل تثير المشكلة اهتماما لدى الباحث دون ان تعرضه لآراء متحيزة .
- ٣- هل لدى الباحث المهارات الضرورية وكذلك القدرات والمعرفة التى تمكنه من بحث ودراسة المشكلة ، واذا لم تتوفر فيه ، هل بإمكانه اكتسابها ؟

- ٤ - هل يمكنه الحصول على الادوات والاجهزة والمختبرات وأفراد العينة التى يحتاجها البحث ؟
- ٥ - هل يتوفر لدى الباحث الوقت والمال لاتمام البحث ؟
- ٦ - هل يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية ؟
- ٧ - هل تتفق المشكلة مع اهداف واحتياجات المعهد أو المجلة العلمية (الدوريات) التى سيقدم لها البحث ؟
- ٨ - هل يمكن للباحث الحصول على تأييد الادارات المعنية وتوجيهاتها للقيام بالبحث ؟

تقوم المشكلة : اعتبارات اجتماعية :

- ١ - هل يتخمد التوصل الى حل المشكلة فى ميدان المناهج ، و يؤدى الى زيادة الرصيد المعرفى لهذا الميدان ؟
- ٢ - هل يكون للنتائج قيمة عملية للمربين ، ولأولياء الأمور ، والمرشدين .. الخ ؟
- ٣ - ما هى احتمالات تطبيق النتائج من حيث عدد الأفراد المستفيدين منها وسنوات التطبيق المتوقعة ، ومجال الاستفادة الممكنة ؟
- ٤ - هل يعتبر البحث نسخة من بحوث أخرى اجريت أو تجرى على نحو كفاء .
- ٥ - اذا تم تغطية هذا البحث ، هل يفتح المجال لبحوث أخرى متوسعة ؟
- ٦ - هل حدد موضوع البحث تحديدا كافيا بحيث يمكن تناوله على نحو كامل وفى نفس الوقت له ما يبرر القيام به ؟
- ٧ - هل من المتوقع أن يشك فى قيمة للنتائج لعدم سلامة أدوات البحث وأساليبه بحيث لا يمكن الوثوق بها ؟
- ٨ - هل من المتوقع أن يؤدى البحث الى تطوير بحوث أخرى ؟

عشر خطوات تؤدى الى تخطيط جيد للبحث :

- ١ - الاحساس بالمشكلة : ما الذى دعاك الى الاهتمام بالمشكلة ؟
- ٢ - الاطار النظرى للمشكلة : هل فى الامكان وضع المشكلة فى اطار نظرى يوفر لها البناء السليم ؟ وبتعريف آخر، هل يمكنك البدء من نقطة منطقية تتمتع بمفاهيم سائدة فى المناهج ؟ هل يمكن للباحث بناء نظرى يضم افكاره ويحددها ويوجهها لانتاج السليم ؟

٣ - تحديد هدف البحث :

- ما الذى تنوى دراسته ؟
- ما هى أهداف البحث العريضة ؟
- حدد المشكلة .

٤ — ما هى الأسئلة التى تطرحها :
عند الانتهاء من البحث ، ما هى الاسئلة التى تتوقع لها اجابات مقنعة مقبولة ؟

- ٥ — صياغة الفروض أو الاهداف :
- وضح فروض البحث التى تنوى اختبارها وفحصها ، أووضح أهداف البحث خاصة .
 - راع الوضوح وتأكد من انك تصوغ الاهداف أو الفروض على نحو سلوكى يمكن ملاحظته بالقدر الذى يؤدى الى تقديم موضوعى للنتائج .

- ٦ — وضح خطوات البحث :
- حدد افراد العينة .
 - حدد طريقة انتقاء العينة .
 - حدد الظروف التى أحاطت بجمع البيانات .
 - حدد العوامل والمتغيرات التى سيتناولها البحث .
 - حدد أدوات القياس وأسلوب جمع البيانات المستخدمة .
 - حدد طريقة تحليل هذه البيانات وكذلك اسلوب تفسيرها .

٧ — المسلمات :

- ما هى المسلمات التى طرحت عن كل مما يأتى :—
- طبيعة السلوك الذى تتناوله الدراسة :
- الظروف التى تحيط بهذا السلوك .
- ادوات البحث وأساليبه .
- العلاقة بين الدراسة الحالية وبين الأشخاص الآخرين والمواقف الأخرى .

٨ — حدود البحث :

- ما هى حدود البحث وما هى حدود النتائج المتولده عنه ؟
- ما هى حدود وأمكانيات اسلوب البحث ومناهجه ؟

(خصائص العينة / المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها / نسبة الخطأ في أدوات القياس / والمؤثرات الاخرى في الصدق الخارجى والداخلى)

٩- المحددات :-

- كيف حددت مجال الدراسة ؟
- هل ركزت الاهتمام على بعض الجوانب المختارة للمشكلة .. أم على الجوانب الهامة ؟ أم على مجال محدود للعينة ؟ أو على مستوى معين حدد درجة تعقيد المشكلة ؟

١٠- تعريف المصطلحات :

- وضع قائمة بالمصطلحات الاساسية المستخدمة وتحديدها ، وخاصة تلك التى تثير معانى مختلفة .
- التأكيد على الصياغة السلوكية الاجرائية لهذه التعاريف .

مزايا القيام بدراسة تمهيدية :

- ١ - من مزايا الدراسة التمهيدية أنها توفر الفرصة لاختبار مبدئى للفروض ، يؤدى بدوره الى اختبار فروض وضعت على نحو محدد فى الدراسة الرئيسية ، وقد يرى الباحث فى ضوء هذه الخطوة تعديل بعض الفروض ، وابعاد بعضها ، أو وضع فروض جديدة .
- ٢ - تمد الدراسات التمهيدية الباحث بالافكار والاساليب او الدلالات التى لا يمكن التوصل اليها من قبل ، مما يساعد الباحث على التوصل الى نتائج واضحة محددة من خلال الدراسة الرئيسية .
- ٣ - تتيح للباحث فرصة مراجعة الاجراءات الاحصائية والتحليلية التى يزعم استخدامها مما يؤدى الى تقويم كفاءتها فى تناول البيانات ، أو الى ادخال التعديلات عليها حتى تحقق مستوى عالياً من الكفاءة .
- ٤ - أن الدراسة التمهيدية تقلل من أخطاء المعالجة ، بمعنى أن ما تكشف عنه من مشاكل يمكن التغلب عليها وتغاديا فى اعادة تصميم البحث .
- ٥ - قد تؤدى الى توفير المال والوقت اذ كان من الممكن أن يبدل فى بحث لا طائل منه .. ولسوء الحظ ، أن معظم الابحاث أو الافكار التى أدت اليها غير مشعرة عند تنفيذها فى الميدان أو فى المختبر . وبذلك توفر الدراسة التمهيدية للبحث المعلومات التى تؤدى الى اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو العدول عنه .
- ٦ - وفى الدراسة التمهيدية ، قد يستخدم الباحث عددا من بدائل القياس ، لانتقاء أفضلها وأكثرها فعالية . وكلما كانت خبرة الدارس قليلة كلما كانت فائدته أعظم

من اجراء البحوث التمهيدية حتى اذا قامت على عشر حالات .

الاطعاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدون :

أ- اخطاء شائعة عند صياغة البحث :

- ١ - ارجاء اختيار المشكلة الى حين الانتهاء من جميع أو معظم المقررات .
- ٢ - تقبيل أول فكرة للبحث تطراً على ذهن الباحث أو يقترحها البعض وذلك دون تمحيص أو فحص دقيق لها .
- ٣ - اختيار مشكلة واسعة أو غامضة لا يمكن بحثها على نحو مفيد .
- ٤ - اعداد الفروض على نحو غير واضح وبدون اختبارها .
- ٥ - الاخفاق فى مراعاة طرق البحث أو اجراءات التحليل عند وضع خطة البحث المبدئية .

ب- أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث :

- ١ - يقوم الباحث بعرض سريع غير دقيق للكتابات السابقة و يتسجل بالبده فى مشروع البحث مما يؤدى الى تجاهل الدراسات السابقة وما تحتويه من أفكار قد تفيد البحث الذى يقوم به .
- ٢ - يعتمد الباحث اعتمادا كبيرا على المصادر الثانوية .
- ٣ - يركز الباحث على نتائج البحوث السابقة وبذلك يغفل ما يمكن أن تقدمه هذه البحوث من معلومات مفيدة عن طريق البحث وأدوات القياس المستخدمة ... الخ .
- ٤ - يغفل مصادر المعرفة الأخرى (باستثناء مجلات ودوريات التربية) مثل الصحف والمجلات المشهورة والتي قد تحتوى على مقالات فى موضوعات تربوية .
- ٥ - يخلو فى تحديد حدود الموضوعات التى يتناولها فى عرضه للبحوث السابقة ، فحاولته تغطية مساحة عريضة قد تثبط همته أو توقعه فى اخطاء عديدة وعلى النقيض ، محاولته تقييد مجال العرض للبحوث السابقة تؤدى به الى اغفال مقالات وبحوث عديدة متعلقة بموضوع بحثه على نحو ما يفيد فى تخطيط أفضل لبحثه .
- ٦ - ينقل عن البيبلوجرافيا بيانات بطريقة خاطئة لا تساعده فى تحديد مصدرها فيما بعد .
- ٧ - يملأ البطاقات بكية كبيرة جدا من البيانات مما يكشف عن عدم فهم الدارس لموضوع بحثه ، فيتبين المعلومات المتعلقة بالموضوع .

ج- أخطاء شائعة عند جمع البيانات :

- ١ — لا يهتم الباحث بأقامة علاقات طيبة مع أفراد العينة مما يؤدي عدم تعاونهم معه ، أو الى اتخاذهم موقفا سلبيا ينقص من صدق الاختبارات والمقاييس الاخرى .
 - ٢ — قد يضعف الدارس من خطة بحثه اذا حاول ادخال تعديلات ليحوز رضا ادارة المدرسة التي اختار عينة البحث منها .
 - ٣ — اخفاق الباحث في شرح أهداف المقاييس المستخدمة للمعلمين أو لادارة المدرسة مما يدعوهم الى عدم الاقتناع بمجدواها ، وهذا بدوره ينتقل الى التلاميذ ويكون من نتيجته تعاون ضئيل بين الباحث وادارة المدرسة .
 - ٤ — اخفاق الباحث في تقييم المقاييس المتوفرة لديه تقييما دقيقا قبل انتقاء ما يصلح منها لبعثه ، و يؤدي هذا الاخفاق الى استخدام مقاييس غير صادقة أو غير مناسبة .
 - ٥ — يخطئ الباحث حين يستخدم مقاييس ذات ثبات منخفض مما يؤدي الى اخفاء المتغيرات الحقيقية والاختلافات ذات الدلالة .
 - ٦ — قد يستخدم الباحث أنماطا من المقاييس ليس لديه الكفاءة المطلوبة لتطبيقها .
- د — الأخطاء الشائعة عند استخدام ادوات القياس المقننة :

- ١ — يخفق الباحث في مراجعة صدق المحتوى لمقاييس التحصيل بالنسبة لمجال بحثه
- ٢ — يخفق الباحث في تقنين أو ضبط دور المعلم في مرحلة جمع البيانات ، مما يؤدي الى تحيز ناتج عن :
 - ١ — اعطاء تعليمات غير موحدة ،
 - ب — تدريب بعض تلاميذ العينة مع أهال الآخرين .
 - ج — اختلاف درجة المساعدة التي يتلقاها التلاميذ أثناء الاختبار .
- ٣ — قد ينجح الباحث في مراجعة صدق المقاييس وثباتها النهائي ولكنه يخفق في حساب وتقدير صدق وثبات درجات الاختبارات الثانوية بالرغم من تأثيرها في التحليل النهائي للبحث .
- ٤ — يستخدم الباحث الاستبيانات الشخصية (أو أساليب وصف الذات الاخرى) في مواقف تشجع المفحوصين على عدم اعطاء صورة حقيقية عن شخصياتهم واعطاء انطباع حسن لدى الباحث .
- ٥ — يفترض الباحث ان الاختبارات المقننة تقيس الجوانب التي يرغب قياسها ، ويسلم بذلك دون تقييم لصدق البيانات المتوفرة .
- ٦ — يحاول الباحث استخدام أنماط من المقاييس لم يتلق التدريب الكافي لتطبيقها

وتحليل أو تفسير نتائجها .

٧ - يحقق في الاستفادة من الوقت المتاح له لاجراء الاختبارات على نحو أمثل ، فيستخدم اختبارات طويلة بينما كان في مقدوره استخدام اختبارات قصيرة تفي باحتياجات مشروع بحثه .

٨ - لا يقوم الباحث باجراء تجارب تمهيدية على ادوات القياس ، مما يؤدي الى ارتباك الاجراءات الادارية اثناء جمع البيانات الاولى ، و يؤدي هذا الارتباك بدورة الى التحيز ضد البحث .

هـ - أخطاء شائعة عند استخدام أدوات الاحصاء :

- ١ - استخدام ادوات احصائية غير مناسبة او خاطئة في التحليل .
- ٢ - البدء بجمع بيانات البحث ثم محاولة انتقاء وسيلة احصائية يمكن استخدامها في التحليل .
- ٣ - الاعتماد على خطوة احصائية واحدة بينما يمكن تطبيق عدة خطوات في تنظيم البيانات وتحليلها ، و يؤدي هذا الى اغفال نتائج هامة لها دلالتها في البحث .
- ٤ - تطبيق ادوات احصائية واستخدامها عند تحليل البيانات لا تتفق مع خصائص هذه الادوات ، و يؤدي هذا الى نتائج غير دقيقة تجانب الحقيقة .
- ٥ - المبالغة في التأكيد على الفروق الصغيرة ذات الدلالات الاحصائية .
- ٦ - يتجنب الباحث التحليل المؤدى الى إيجاد معاملات الارتباط . في حالة استحالة تطبيق .
- ٧ - استخدام اسلوب خاطيء في حساب معامل الارتباط ، كأن يستخدم الباحث الارتباط الشئى بينما كان من الاجدى استخدام الارتباط الشئى بحساب المتوسطات .
- ٨ - استخدام معادلات التصحيح في ظروف غير مواتية بهدف اخفاء دلالة ومعنى على النتائج .

و- أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه :

- ١ اخفاق الدارس في تحديد وتعريف عينة البحث .
- ٢ - انتقاء الدارس لعينة صغيرة لا تسمح باجراء تحليل لأدوات المجموعات المشتقة منها .
- ٣ - محاولة القيام ببحثه مستخدماً أفراداً متطوعين .
- ٤ - اضعاف خطة البحث وذلك بادخال التعديلات عليها لملاءمة جمع البيانات لظروف المدارس .

- ٥ - يشغل الدراس عينات بحثه بالكثير من المطالب في محاولته لجمع بيانات وفيرة ، وبذلك يرفضون التعاون معه .
- ٦ - محاولة الدارس ضغط فترة البحث واختصارها الى فصل دراسى واحد بالرغم من انها محتاج الى مدة تتراوح من سنتين الى ثلاث سنوات .
- ٧ - اخفاق الدارس فى وضع خطة جمع البيانات بقدر من التفصيل يتيح تجنب أخطاء معالجة هذه البيانات .
- ٨ - البدء فى جمع بيانات بحثه دون القيام بدراسة تمهيدية أو اختبار أدوات القياس وخطوات تنفيذها .

ز- أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخى فى البحث :

- ١ - اختيار مجال للبحث لا يتوفر فيه معلومات كافية للقيام بدراسة مفيدة أو لاختبار الفروض بقدر كاف
- ٢ - الاعتماد على مصادر ثانوية للمعلومات وخاصة فى الدراسات المتعلقة بفترات زمنية قديمة .
- ٣ - محاولة دراسة مشكلات عريضة غير محددة .
- ٤ - اخفاق الدارس فى تقييم البيانات والمعلومات التاريخية على نحو دقيق .
- ٥ - يسمح الدارس لعوامل التحيز الشخصى أن تؤثر فى خطوات البحث واجراءاته .
- ٦ - عند كتابة تقرير البحث يسرد الباحث الحقائق دون الربط بينها للوصول الى تعميمات لها دلالة .

ح - أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفى فى البحث :

- ١ - اخفاق الدارس فى صياغة أهداف البحث على نحو واضح محدد .
- ٢ - يربط اجراءات جمع البيانات بأهداف البحث على نحو عام مما لا يساعد على التوصل الى بيانات كمية لمشكلة البحث .
- ٣ - يقوم الدارس بانتقاء عينة البحث بما يتلاءم مع ما يتوقعه من نتائج بدلا من اختيار عينة عشوائية .
- ٤ - لا يضع الدارس تخطيطا لاسلوب التحليل الذى يستخدمه ، ويرجئ ذلك الى ما بعد جمع البيانات .
- ٥ - يضع طرق جمع البيانات على نحو يفتح المجال أمام نتائج متميزة (الاستبيانات ، جدول المقابلات الشخصية ، استمارات الملاحظة ... الخ) .

ط - اخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات :

- ١ - استخدام الاستخبارات فى دراسة مشكلات يفضل فيها أساليب أخرى .
- ٢ - لا يعطى اهتماما كافيا عند تصميم هذه الاستخبارات أو عند اختيار فعاليتها .
- ٣ - تطرح الاستخبارات عددا كبيرا من الاسئلة تحتاج الى فترة طويلة من الفحوص .
- ٤ - لا يتم بتنظيم المصفوفات ، أو مراعاة القواعد المنهجية ، أو طريقة الطباعة ، وكلها أمور تساعد على فهم الفحوص لما يطلب منه .
- ٥ - لا يراجع عينة من الافراد الذين لم يستجيبوا للاستخبار فى محاولة لكشف عن سبب رفضهم له .

ى : اخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المبينة على أسلوب المقابلة :

- ١ - لا يضع الدارس خطة واضحة مفصلة للمقابلة .
- ٢ - لا يقوم بعدة مقابلات تمهيدية مع المفحوصين بهدف تحديد المهارات التى تتضمنها .
- ٣ - لا يمتاط لتعصب المفحوص أو تحيزه .
- ٤ - لا يوفر الأساليب التى عن طريقها يحسب معامل ثبوت المعلومات الناتجة عن المقابلة .
- ٥ - يستخدم ألفاظاً لا يفهمها المفحوصون
- ٦ - يطلب معلومات لا يتوقع من المفحوصين الاطلاع بها .

ك - اخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التى تعتمد على الملاحظة :

- ١ - لا يقوم الدارس بتدريس الاشخاص الذين سيقومون بالملاحظة ، مما يؤدي الى بيانات غير صحيحة .
- ٢ - يستخدم استمارات تثقل المفحوص بما تتطلبه من معلومات .
- ٣ - لا يضع ضمانات تحول بين من يقوم بالملاحظة وبين التدخل فى الموقف الذى تتم فيه الملاحظة أو محاولة تغيير هذا الموقف .
- ٤ - محاولة تقييم أنماط نادرة من سلوك أفراد العينة مما يؤدي الى معلومات جانبها الصحة .

ل : اخطاء شائعة عند تحليل المحتوى :

- ١ - يختار الدارس المحتوى على أساس توفره وليس على أساس تمثيله لمطالب البحث وأهدافه .
- ٢ - لا يحقق صدق وثبات اجراءات تحليل المحتوى وخطواته .
- ٣ - يستخدم أنماطاً من التصنيف غير محددة .

م - اخطاء شائعة عند دراسة العلاقات (بين المتغيرات) :

١ - يفترض الدارس ان النتائج التى توصل اليها عن طريق المقارنة والتعليل أو عن طريق تحديد الارتباط نتائج تدل على علاقة سببية عليه .

٢ - يستخدم فى ابحاث المقارنة عينات متباينة لا توفر متغيرات متقابلة لا تؤدى الى نتائج يمكن تفسيرها .

٣ - محاولة الدارس التوصل الى أسباب أنماط عريضة من السلوك تتضمن مجموعات متباينة و يؤدى هذا الاسلوب الى نتائج غير متسقة عريضة بل ومتعارضة لا تساعد فى التوصل الى علاقات واضحة .

٤ - يحاول الدارس القيام بدراسة ترابطية على ما يتوفر له اصلا من بيانات ، بدلا من جمع البيانات التى تحتاج لها الدراسة .

٥ - ينتقى متغيرات ارتباطية لم تثبت فائدتها فى دراسات سابقة .

٦ - لا يستفيد من النظريات التربوية أو نظريات علم النفس فى طريقة انتقائه لمتغيرات العلاقة فى بحثه .

٧ - يستخدم أساليب ارتباطية بسيطة فى بحث يتطلب أساليب الارتباط الجزئى أو المتعدد للكشف عن تفاعل المتغيرات .

٨ - يطبق مستويات معادلة سبيرمان لاستخراج معامل الارتباط على علاقات لا تتوفر فيها خصائص المعادلة . مما يؤدى الى اخفاء معنى ودلالة على نتائج غير هامة .

٩ - يستخدم أسلوبا تعسفيا و يفرضه فرضا على تفسير العلاقات .

١٠ - الاخفاق فى توفير المعايير اللازمة للقياس فى دراسة المهارات المركبة أو فى دراسة أنماط السلوك .

ن - اخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية :

١ - لا يراعى الدارس الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مما يؤدى الى نتائج غير صحيحة .

٢ - يستخدم الدارس حالات قليلة جدا مما يؤدى الى اخطاء كثيرة فى العينة والى نتائج غير مفيدة .

٣ - يخفق الدارس فى تقسيم المجموعات الرئيسية الى مجموعات ثانوية تقتضيها مواقف معينة لاعطاء نتائج لها دلالتها .

٤ - عند تنظيم المجموعة الضابطة يختار أفرادها حسب متغيرات لا ترتبط بدرجة كافية مع المتغير التابع .

- ٥ - يحاول ان يزواج أفراد العينة حسب ثلاثة أو أربعة متغيرات ، وفى محاولته هذه يفقد عدد كبيراً من الافراد حيث لا يتوافر لهذا العدد نظير.
- ٦ - يحاول الدارس ان يضع تصميماً متوازناً لمشكلات يتباين الاداء فى كل منها حسب أسلوب المعالجة المستخدمة فيها .

ش - اخطاء شائعة عند القيام بالبحاث الاداء :

- ١ - يختار الباحث (واضع المنهج) مشكلات تافهة يجرى عليها بحثاً ادائياً .
- ٢ - البدء فى المشروع قبل قيام المدرسين المشاركين فى البحث بدراسة المشكلة وتحديدها بدقة .
- ٣ - يخفق الباحث فى دراسة وتقييم المصادر الثانوية العامة المتعلقة بالمشكلة .
- ٤ - يخفق الباحث فى الحصول على مساعدة المستشار المختص ، أو يحاول الحصول عليها بعد قيامه بخطوات عشوائية سببت فى ارتباك المشروع .

خ - اخطاء شائعة عند تنظيم البيانات :

- ١ - لا يضع الباحث نمطاً منظماً للتقدير أو لتسجيل البيانات .
- ٢ - يفوته تسجيل التفاصيل أو المتغيرات فى اجراءات التقدير وخطواته مما لا يساعده على وصفها فيما بعد فى التقرير .
- ٣ - لا يراجع عمليات التقدير بحثاً عن أية اخطاء .
- ٤ - يغير اجراءات التقرير اثناء قيامه بوضع الدرجات .

ت - اخطاء شائعة عند كتابة البحث :

- ١ - لا يعدد الدارس مسودات للمعلومات والبيانات اثناء جمعها ، وبذلك يصعب عليه وصفها فى البحث فيما بعد .
- ٢ - يجرىء كتابة النسخة الاصلية للبحث الى ما بعد الانتهاء من دراسته .
- ٣ - ينظم المعلومات المقتبسة من الكتابات السابقة زمنياً بدلاً من تنظيمها وفقاً للموضوعات التى تتناولها .
- ٤ - يعالج كل موضوع فى « الكتابات السابقة » على نحو آلى فيعطىها مساحات متساوية دون النظر لاهمية كل منها .
- ٥ - لا يربط بين المعلومات التى اقتبسها من البحوث السابقة .
- ٦ - لا يعطى وصفاً كافياً للعينة أو لأدوات القياس المستخدمة .
- ٧ - يناقش النتائج الثانوية التى كان من الافضل وضعها فى جدول ، ولا يؤكد على

النتائج العامة .

طرق تخطيط البحث وتقييمه :

برنامج التقييم : ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية :

١ - صياغة الاهداف على نحو واضح يمكن ملاحظته .

و يدعونا هذا الى تحديد الهدف مما يساعدنا فى معرفة تحقيقه . ونشير الصياغة الواضحة للاهداف الى متطلبات الدراسة من التدريب والمعلومات الخاصة بتقييم الأهداف الموضوعية .

٢ - حدد الاجراءات والاساليب التى تحقق بلوغ هذه الاهداف ، وعلى الأخص الأساليب التى تحسن من أداء التلميذ وتعينه على بلوغ الأهداف ، وكذلك المواد وطرق التدريب وأساليب رفع الدافعية ، وأساليب توفير بيئة التعلم المثلى التى تساعد فى رفع كفاءته .

٣ - ضع مقاييس التقييم وأساليب التغذية الراجعة للتحقق عن مدى تقدم التلميذ وتقييم نتائج التعلم فى ضوء الأهداف الموضوعية .

معايير التقييم ومقاييسه (انتقاء العناصر مرجعية المعيار) :

١ - صياغة معايير التقييم فى عبارات واضحة وأفعال سلوكية .

٢ - انتقاء أو تصميم مقاييس متنوعة لكل هدف .

٣ - وضع جدول لعينة عناصر القياس والموضوعات التى تقيسها .

٤ - استخدام وسائل احصائية مناسبة لتحليل نتائج التعلم وتقييمها .

تقييم البحوث الجديدة فى مجال المناهج :

عند تطبيق نتائج البحوث التربوية فى مجال المناهج والتى لم تحدد تحديدا دقيقا نجد أنها تتباين فى درجات الفشل والنجاح وفقا للظروف المحيطة بالتطبيق وللتقليل من عدم اتساق نتائج هذه البحوث يجب أن تحدد تحديدا دقيقا مع وصف المجالات الممكنة لتطبيق محتواها والأشارة الى القيود التى تحد من هذا التطبيق وهذا يضمن نجاح أية محاولات لاعادة القيام بالبحث على نحو مناسب .

تقسيم البحوث الكبيرة الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها :

لا يتوفر فى المشروعات الكبيرة ولأسباب لا يستطيع الباحث التحكم فيها ، شروط التخطيط الجيد أو أساليب البحث السليمة ، الا أننا قد نصل الى تقييم لها وذلك بالتركيز

على جزء منها . أى أننا نقيم البحث كله تقييما عاما ، ثم نقيم جزءا منه تقييما مركزا منهجياً .

نماذج للبحوث المدرسية فى مجال المناهج : وتتضمن ثلاثة اختبارات :

١ - يقوم بالبحث شخص لا يتنى الى المدرسة أو مضمم المنهج يهدف الى دراسة موضوع لا يتعلق ببرامج المدرسة أو بالمنهج ذاته وهذا النمط من الابحاث يتسم بالدقة البالغة الا أنه غير قابل للتطبيق .

٢ - يقوم بالبحث مضمم المنهج أو المدرس ذاته فى أثناء العمل المدرسى (وهذا النمط قابل للتطبيق الا أنه لا يتسم بالدقة البالغة) .

٣ - يشعر مضممو المنهج وكذلك المدرسون بالحاجة الى القيام ببحث يتعلق بالنشاط الصفى ، الا أنهم يضعون خطة البحث بمساعدة اخصائين فى البحوث لضمان توفير طرق جيدة للبحث وأساليب احصائية . وهذه البحوث تعطى نتائج يمكن تطبيقها فى تصميم المنهج أو المدرسة ، وكذلك الاستفادة بها فى التوصل الى نظريات تعليم . (وهى بهذا تتسم بالدقة وقابلية التطبيق) .

وضع اجراءات التحليل الآلى (Computer) وتنظيم البيانات :

بدأت الدراسات التى تقوم على الحسابات المعقدة والبيانات الهائلة تأخذ فى اعتبارها وتتم بدور الآلات الحاسبة فى تنظيم البيانات وتحليلها . وتتميز الآلات الحاسبة بخاصيتين أساسيتين فى السرعة وحجم البيانات التى يمكن أن تعالجها ، ومن هنا نرى التكاليف الباهظة التى تنصوب على استخدامها أصبح لها ما يبررها ، فهى تستطيع ان تقوم بتنظيم بيانات هائلة تحتاج لأسابيع أو شهور فى ثوان أو فى دقائق معدودة .

الا أن استخدام الآلات الحاسبة Computer يتوقف على مراعاة عدة جوانب عملية :

١ - يجب أن توضع البيانات فى صورة « شفرة » تناسب المتطلبات المدخلة للحاسبات وفى العادة يتبع فى ذلك الشروط التى يجب مراعاتها عند استخدام البطاقات المثقوبة فى اجهزة IBM (حزم تتكون من ١٠ صفوف ٨٠ عمود) مع ترجمة جميع البيانات الى قيم عددية أو فى صورة حروف . ويتضح من ذلك ضرورة الاستعانة بمختصين يترجم البيانات الخام الى لغة الكمبيوتر باستخدام آلة ثقب خاصة وباتباع قواعد اللغة الخاصة بالكمبيوتر المستخدم .

٢ - يقوم الكمبيوتر بتنظيم البيانات وتحليلها عن طريق برامج خاصة به . فإذا ما واءم الدارس متطلبات بحثه وتحليله مع ما هو موجود فعلا من برامج ، فانه سيوفر تكاليف

وضع برامج جديدة أو تكاليف تعديل برامج قديمة لتلائم متطلبات بحثه ، ومن هنا نرى أهمية التحرى عن توفر خدمات الكمبيوتر وبرامجه ومدى تلائمتها مع البحث .

* مقترحات بخصوص تسجيل البيانات :

— عند استخدام خدمات الكمبيوتر يجب استشارة المتخصصين ، وعلى وجه العموم فإن ككل عنصر من عناصر البيانات يجب أن تترجم على نحو مثيل العمود أو الأعمدة المناسبة للبطاقات المثقوبة لجهاز IBM وينصح بأجراء تجربة تمهيدية لتسجيل هذه البيانات وتنظيمها وذلك لتجنب أى صعوبات فى المستقبل .

* ينبغى مراعاة الحرص عند استخدام تحليل البيانات آليا :

قد يستخدع الباحث المبتدئ بما يمكن أن يقوم به الكمبيوتر ، لذا ينبغى توخى الحرص فيما يلى :-

توقع الأخطاء :

بالرغم من أن دوائر الكمبيوتر وما لها من تنظيم دقيق تحقق دقة بالغة ، إلا أن الأخطاء الصادرة من استخدام الانسان لها قد تظهر فى صورتين :

أولا : قد تستخدم بطاقات الكمبيوتر المثقوبة IBM بطريقة خاطئة لأحد الاسباب الآتية :

١ — قد يتضمن برنامج الكمبيوتر نفسه خطأ ما (وهى اخطاء من الصعب تحديدها فهى لا تحدث بنظام واحد) .

٢ — قد يصيب آلة اصدار التعليمات للكمبيوتر خلل ما .

٣ — سوء استخدام الأشرطة المغنطة المسجل عليها برنامج الكمبيوتر .
وعىكن التأكد من كل ذلك بمراجعة البطاقات المثقوبة وتحقيق صدق بياناتها .

ثانيا : مشكلة سرية المعلومات :

ترقى الجوانب التقنية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر (برامج ، المعالجة الاحصائية الخاصة بها) الى مصاف السرية التامة ، فالباحث لا يمكن أن يرى ماذا يجرى بداخل الكمبيوتر ، وليس له أن يثق بما يعطيه من نتائج ، ويقنع بما يخبره به المتخصصون . وهذا الحال لا يسبب أى اشكال بالنسبة للعديد من أغراض البحوث المختلفة ، وأما فى حالة البحوث المسحية Exploratory فيجب مراجعة البيانات بدقة ولا يتأتى ذلك الا بتنظيمها يدويا .

الفصل السادس

تقوم خطط المنهج الدراسى

ان التخطيط لعملية تقوم المنهج الدراسى يعتبر أمراً أساسياً ، اذ يكون التقييم للمنهج الدراسى ركناً هاماً من أركان عملية التخطيط للمنهج ، لان ذلك يعطيه القيم التى يمكن عن طريقها تحديد مدى نجاح هذا المنهج .

على أنه اذا كانت عملية التخطيط تعنى من ناحية أننا نجد أنفسنا أمام نتيجة لها عدة خيارات لا حدود لها ، ففى هذه الحالة نكون بصدد تخطيط سوفسطائى لا يستند الى الواقع .

طبيعة عملية التقييم :

بالرغم من وجود هدف واحد أساسى لعملية تقييم المنهج الدراسى فان لهذه العملية محكات متعددة فعملية التقييم نتيجة لتحصيل التلاميذ الذين يدرسون فى الشعب الدراسية المختلفة تعتبر النمط الأول لهذه المحكات . ان هذا النمط من عملية التقييم أمر معروف لدى معظم المدرسين والاداريين ويمكن أنجاز تلك العملية من خلال الاختبارات المختلفة ، وكذلك تحديد وتقدير انجازات التلاميذ التحصيلية والقيام بتشخيص التقدم الفردى لكل طالب على حده ، ومن ثم فان القيام بعملية المقارنة بين أعمال الطلاب ومنجزاتهم ، وما أحرزوه بعضهم من تقدم على البعض الآخر يعتبر نمطاً من أنماط التقييم .

وهناك نمط ثان لا يقل أهمية عن سابقه وهو عملية تقييم المنهج الدراسى نفسه ومن ثم يجب أن نتساءل فى هذا الشأن عن :-

- أ - هل يؤدى المنهج الدراسى الغرض الذى وضع من أجله ؟
- ب - وهل الأسباب ذاتها التى وضع من أجلها المنهج لا تزال باقية ؟
- ج - وهل وقع الاختيار على أحسن الصيغ والأساليب التعليمية فى ضوء الأهداف المحددة للمنهج ؟
- د - هل المضمون لما سوف يقدم للطلاب قد اختير على أحسن وجه ، و وفى بالغرض المنشود ؟

و يعتبر النمط الثالث والأهم من محكات عملية التقييم هو ذلك النمط الذى يعطى الحكم الصحيح على ملائمة وكفاءة الترتيبات التى يقوم بها الاداريون ومديرو المدارس ، وكذلك تقوم الكيفية التى تداربها المدرسة نفسها .

على أنه ينبغي أن يراعى عند القيام بأية عملية للتقويم أن هناك نوعا يطلق عليه اسم «التقويم التشخيصى» و ينبغي أن يكون مستمرا فى كل عملية تعليمية وفيما يلى تفصيل لذلك :

التقويم التشخيصى :

أن التقويم التشخيصى يعتبر من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج ، أو مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد فى صف جديد) فانهم يبدأون هذه الخبرة بخلفية متباينة ، وخبرة مختلفة وكفاءة مقاربة أيضا . وهكذا فإن التقويم التشخيصى ضرورى عند البدء فى تطبيق منهج جديد ، وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة ، وتمييز أولئك الذين حققوا إتقاننا لعناصر التعلم المطلوبة وبالتالى لعناصر المنهج ، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصى يساعدنا على تصنيف التلاميذ الى مجموعات للبدء فى تنفيذ المنهج ، والقيام بالعملية التعليمية .

وهذا التقويم التشخيصى كثيرا ما يستند على أدوات اختبارية من النوع التجميعى ، سواء أكانت اختبارات مقننة ، أو اختبارات من اعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة فى المنهج عند اتمام فترة من فترات التعلم ومن الحكمة ان نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون .

وعند المستوى المدخلى للمنهج الدراسى يظهر التلاميذ فى مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة ، ولذا نجد ان التشخيص فى هذه الحالة يحدد المستوى المدخلى الذى نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعلم بالنسبة لغالبية التلاميذ . وسوف نجد بين التلاميذ فروقا فى الكفاءة بحيث يكون من الميسور ان نقسمهم الى عدة مجموعات للتعلم ، حتى يستطيع المعلم ان يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المدخلى ولكى تتقدم بمعدلات متفاوتة .

والتقويم التشخيصى لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المدخلى للتلاميذ فحسب ، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي ان يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقويمية الاساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعلم على نحو مستمر .

التقويم التكوينى والتقويم التجميعى (الشامل) : Formative and Summative Evaluation

هناك طريقة اخرى يمكن ان ننظر من خلالها الى عملية تقويم المنهج الدراسى وذلك يتأتى من الشروط الخاصة بالتقويم نفسه ، وطريقة بناء هذا التقويم والوسائل التى اتبعت للقيام بتلك العملية والاسباب التى من اجلها وضعت تلك النتائج والمحصلات المعنية .

لقد قدم بلوم وهاستنجز ومادانس Bloom, Hastings and Madans (١٩٧١) فى السنوات الأخيرة مفهوما للتقويم التجميعى أو الشامل Summative Evaluation وكذلك مفهوما للتقويم التكوينى Formative Evaluation . وفى الصفحات التالية سوف نؤكد على هذين المفهومين من خلال مناقشة نوعية كل منهما .

وقد اهتم بلوم وزملاؤه بالعمل الذى بدأ به سكريفن scriven (١٩٦٧) حيث استفادوا من ذلك فى معالجة موضوع التقويم عامة ، وعملية تقويم المنهج الدراسى خاصة .

وهتم التقويم التجميعى أو الشامل Formative Evaluation بالمنهج الدراسى ، كما هم بالتدريس وعملية التعليم نفسها والفرض منه هو المساهمة فى تطوير البرنامج التعليمى وتحسينه . ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءا متما لعملية التخطيط للمنهج الدراسى .

ومن هنا ، فأننا لا نكون قادرين على القيام باتخاذ أية قرارات تربوية نهائية ما لم تمدنا عملية التقويم التجميعى أو الشامل بما نستطيع أن نستفيد منه فى هذا الموضوع .

والتقويم أو الشامل من شأنه أن يمدنا بعملية قياس فعلية لحظية المنهج الدراسى بالإضافة الى عملية التعلم ذاتها ، حيث يتزود الطلاب بالمواد الدراسية المختلفة عن طريقها .

أما التقويم التكوينى Formative Evaluation فهو هم فى المكان الأول بكفاءة خطة المنهج الدراسى وأجزائه بشكل مستمر ، وهذا يؤدى الى الاعتقاد بأن كلا التقويمين يتداخلان ويتمازجان ، وعليه فأن التمييز بينهما هو فى التوقيت الخاص بكل منهما وكذلك الفوائد المرجوة من كل . ان صانع القرارات فى التقويم التكوينى يخضع للحظة كلها للتدقيق والتحريص ، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات ، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء ، واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية ، وإنشاء مقرر دراسى جديد فى العلوم الانسانية بالمدرسة الثانوية ، هذا الى جانب اعداد المدرس للأهداف السلوكية .

من كل هذه الشواهد المذكورة آنفا ، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسى وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والعادات ، يمكن أن نتخذ القرارات بما يجب أن يقدم للتلاميذ فى المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج

بصفة عامة ، ولكي يقوم مصممو المناهج والمعلمون بتطبيقها والتعرف على مدى كفاءتها ينبغي عليهم أن يضعوا في اعتبارهم عند تقويمهم لها — كما هو الحال في العملية التعليمية — رعاية الأنماط التالية من التقويم :

- ١ — تقويم «مدخلى» لتحديد مستوى بداية التعليم .
- ٢ — تقويم لتحديد معدل خطوات تنفيذ المنهج الدراسي ، وبالتالي خطوات عملية التعلم والتدرج فيها ، وذلك لتوفير تغذية مرتدة عن المتعلمين بالنسبة لكل من المتعلم والمعلم ، ومصممي المنهج على السواء .
- ٣ — تقويم نهائي لتحديد مدى تحقق الأهداف العامة والخاصة في المنهج .
- ٤ — تقويم نهائي لتحديد التحصيل النهائي للمتعلمين .

والنمطان الأول والثاني من التقويم يطلق عليها اسم التقويم التكويني **Formative Evaluation** ، لأن هدفها الأساسي هو مساعدة مصمم المنهج والمعلم بالاضافة الى المتعلم نفسه . ولذا نجد أن التقويم التكويني من شأنه أنه يزود المتعلم — وبالتالي المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم ، ومعدل تقدمه ، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة .

و يعتبر التقويم التكويني من أهم عمليات التقويم ، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم .

ولذا نجد أن التقويم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ — كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدة جديدة من التعليم . ويمكن استخدام طريقة « المرجع المعياري » **Norm Reference** في التقويم التكويني . والمرجع المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للتلميذ داخل الجماعة ، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته .

والنمطان الثالث والرابع اللذان سبق التنويه عنها يعتبران من أنماط التقويم التجميعي أو الشامل **Summative Evaluation** . ولهذا نجد أن التقويم التجميعي أو الشامل يستهدف تقديرا عاما لتحصيل التلاميذ في المنهج الدراسي بأكمله ، أو في وحدة ما في مقرر دراسي . ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على محك ، ويمكن أيضا أن يكون هذا المحك مرجعي المعيار ، وكثيرا مايستخدم كأساس هام لتحديد نجاح المنهج الدراسي وكذلك مستوى

التلميذ في مقرر هذا المنهج أثناء وبعد عملية التعلم أو لتحديد المستوى التحصيلي النهائي للتلاميذ .

والتقويم التكويني وكذلك التقويم التجميعي يعتبران عنصرين أساسيين للمنهج الجيد والتعليم الناجح ، ولكن مصممي المناهج والمعلمين كثيرا ما يركزون اختياراتهم على التقويم التجميعي مع قدر قليل جدا من التقويم التكويني . وعكس هذا ينبغي أن يتبع بالنسبة لمبذين النقطتين للتقويم إذا أريد سواء للمنهج أو لعملية التعليم أن يبلغا أقصى كفاءة لكل منها . وفيما يلي سوف نفرد لكل من هذين التقويمين عرضا خاصا لكل منهما على حده حتى يمكن للقارئ التعرف بعمق على خصائص ومقومات كل منها .

التقويم التكويني . *Formative Evaluation*

إن التقويم التكويني هو ذلك التقويم الذي يستخدم بين الفترة والأخرى مع التقدم والمضي في عملية تصميم المناهج الدراسية وكذلك عمليتي التعليم والتعلم المصاحبة لها وهذا النوع من التقويم يزودنا بما يلي :

١ - تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسي وكذلك لتقدم التلاميذ أثناء العملية التعليمية .

٢ - تشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج .

٣ - تغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسي وكذلك يستفاد من هذه التغذية الراجعة لكل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية .

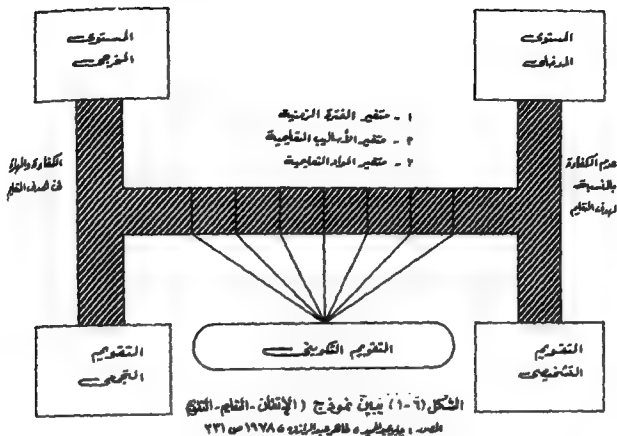
مما سبق يمكن القول : أنه لا بد وأن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك ، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم ، أو المهارات التي يكتبها التلاميذ ، والتي على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج .

وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فانه لا بد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر ، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلي . وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يعضيا في عملها بمعدل مناسب ، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة ، أو يعود ادراجه ، أو يتخذ بدائل أخرى ، أو يستمر على نفس البديل الذي بدأ به ، ليعالج نواحي الضعف عنده . وقد يتجه اتجاهات أخرى . ليحقق تغريزا عن طريق وسائل أخرى ، وأشكال للتعلم وأن يقفز الى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهام المطلوبة . كل هذه الخطوات

والنتائج السالف ذكرها - تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي ، بل هي إمارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذى صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه .

والشكل رقم (٦-١) كما جاء فى كتاب جابر عبد الحميد وطاهر عبد الرزاق «أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، ١٩٧٨» يوضح أحد أنظمة التعليم والتقييم .. بل هو يفسر مدى العلاقة بين التعليم والتقييم والتقييم فى المراحل المختلفة لعملية التعلم وهناك عوامل جديدة لابد من النظر إليها بعين الاعتبار وهى كما يلى :-

- ١- المتطلبات القبلية . Entry Requirements
 - ٢- الفترة الزمنية - متغيرة ولكنها تقدر للجماعة .
 - ٣- صياغة أغراض المنهج وبالتالى عمليات التعلم المستمدة منه وهى غالبا تتطلب أن نتم فى الشأن بما يلى :
 - أ- صياغة الأهداف العامة والخاصة بألفاظ سلوكية .
 - ب- تحديد مستويات الكفاءة والمهارة المتوقعة .
 - ج- مشاركة الأهداف بين المعلمين والمتعلمين .
 - د - تخطيط استراتيجيات المنهج ، وعملية التعلم المصاحبة له .
 - هـ - اختبار مكونات المنهج ، والمادة التعليمية .
 - ٤- التقييم القبلى التشخيصى لتحديد المستويات التى يبدأ منها المنهج وكذلك عمليات التعليم المصاحبة له .
 - ٥- الأنشطة التعليمية التى يحتوئها المنهج الدراسى ، والتى تنفذ أثناء عملية التعلم ، مع القيام بتقييم تكوينى أثناء العملية وعمل التصحيحات اللازمة ، وعودة الى اتخاذ بديل مناسب لنفس النشاط اذا لزم الأمر .
 - ٦- التقييم البعدى (التجميعى أو الشامل) .
 - ٧- ترتيبات لمعالجة نقط الضعف والأخطاء أو الرجوع لمسالك بديلة وذلك مع نسبة صغيرة من تلاميذ صف من نوع الصف الذى من أجله وضع المنهج الدراسى .
- وتختلف طرق تصحيح العيوب والأخطاء التى تستخدم لمتابعة التقييم التكويني باختلاف نضج المتعلم ، ومستوى الصعوبة التى برزت عنده وقد تشتمل هذه الطرق على تعليم مفرد Individualized Instruction وعلى تعليم فى جماعات صغيرة أو كبيرة ، وعلى عروض سمعية وبصرية . وقد تتطلب مواقف ومواد تعلم جديدة أو تعليم مبرمج Programmed Instruction على سبيل المثال .



التقويم التجميعي أو الشامل : Summative Evaluation

- إن الأغراض العديدة للتقويم التجميعي تشمل على :-
- ١ - تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة .
 - ٢ - تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي وضع من أجل هذا المنهج .
 - ٣ - تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج .
 - ٤ - تزويدنا ببيانات يمكن - على أساسها - أن يعدل و يعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة .
- والتقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعاً للمنهج الدراسي المصمم . على أن يكون هذا التقويم مرجعي المحك ، و يستند الى معايير ثابتة أو مستويات للكفاءة والمهام تتحدد عند تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم . وقد يكون التقويم التجميعي في أشكال التعلم الأخرى أما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار .

ان هذه المستويات للتقويم (التشخيصى — التكوينى — التجميعى) حيوية وهامة سواء فى عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة — كذلك فى عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا ، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسى أو ما يقوم به المعلمون فى ممارستهم فى عمليات التعليم ، ويمكن استخدام اجراءات علاجية واختيار بدائل للتعليم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم ، والتقويم .

ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك فى هذه العملية مصمم المنهج والمعلم ، وذلك للمساعدة على تحديد وتميز التوقعات التعليمية . فضلا عن ذلك فإن كل أداة من أدوات القياس ، وكل أسلوب من أساليب التقويم التى أوردناها هنا — قابلة للتطوير ، لكى يتلائم المنهج وعملية التعليم ، المصاحبة له على أنه من المهم فى هذا الشأن والذى يجب التأكيد عليه هو — ان مصممي المنهج والمعلمين — ينبغى أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكى يستطيعوا تقدير المحتوى النوعى الذى يقومون بتصميمه أو تعليمه ، أو تقدير لدى بلوغ الأهداف التى وضعت لهذا المنهج ، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف .

نظرة جديدة فى ميدان التقويم :

منذ أواخر الستينات والتربويون يبذلون الجهد المتواصل والكبير بصدد تقويم المناهج التربوية المختلفة .

وإذا كان لنا أن نسمى هذا التقويم الموجود حاليا فى معظم مدارسنا علما ، فانه ولا شكل علم يعانى آلام المرض ، وذلك لان النتائج والمحصلات التى بين أيدينا والتى يكشف عنها هذا النوع من التقويم الذى نمارسه فى مدارسنا ، ان لم يكن غير مجرد — فهو فى الغالب — لا يمكن أن يحقق النتائج والمحصلات من حيث الفاعلية .

وفى السنوات القليلة الماضية قد استحدثت طرق جديدة للتقويم تخدم هذه العملية التى نحن بصدددها . وقد قام بذلك فريق من التربويين الأكفاء الذين توصلوا الى تقويم يستند على التحليل المنطقي للأمور .

وأخيرا فانه يمكننا أن نقول أنه يوجد الآن نوع من التقويم للمنهج الدراسى وان هذا النوع من التقويم قد أخذ مكانه الصحيح فى عملية التخطيط التربوى السليم .

لقد جاءت هذه الخطوة الناجحة فى مجال التقويم والمتمثلة فيما قام به « رالف تيلور »
فى الثلاثينات ، هذا بالاضافة الى التقدم فى

Ralph Tyler

تكنولوجيا التقويم فى مختلف العمليات التربوية الأخرى .

لقد أكد تيلور أن التربية تعتبر عملية تغيير أو تعديل في السلوك ، ومن هنا فإن عملية التقويم تشتمل على مدى ما يصل اليه هذا التغيير في السلوك وهذا معناه أنه على التربوي في جميع خطط المناهج الدراسية أن يبدأ بتحديد الأهداف والغايات المنشودة ، وبعد ذلك تأتي عملية البحث عن التغيرات التي يجب أن تأخذ شكلها في الصفوف الدراسية المختلفة .

وعليه فالتقويم — إذا يمكن أن يعطينا فكرة واضحة عما يحدث من التغيير المنشود . وبالنسبة للطريقة المتبعة لدى تيلور فإن هذا التقويم يعتمد في الأساس الأول على المعطيات والنتائج فهو — إذا — يعتمد على الاختبارات المختلفة التي تعطى للطلاب أيضا ، وعلى ما يبرزونه — من الدرجات ، وعلى العمليات المختلفة للتعرف على مستوياتهم العلمية ، الخ ...

ويمكن اعتبار الاختبارات الهادفة التي يعقدها المدرس لطلابه أثناء النشاطات التي تحدث في الصف الدراسي ، وكذلك الاختبارات الدورية والامتحانات الخاصة والعامة والنسب المئوية التي تبين الانجازات المختلفة للطلاب ما هي الا تعبير عن عملية التقويم للمنهج .

وعليه يمكن القول بأن كل ما ذكر سابقا يوضح لنا سمة ونوع التقويم التقليدي السائد والمعروف حتى يومنا هذا في المؤسسات التربوية ، ولهذا فأننا لا نرى أي جهد يذكر للقيام بعملية التقويم هذه ، وهل يمكننا أن نعتبرها صحيحة وكافية لمعرفة لماذا قم — بالذات — هذا النشاط التربوي أو ذلك البرنامج الدراسي ، أو أي مظهر من مظاهر التربية المختلفة ؟ أو لماذا قدم نوع ما من المعلومات ليكون مادة من المواد التربوية ؟ ولأي هدف قدمت هذه المعلومات ؟

وحتى الآن لا يزال التقصير وارد فيما يخص التقويم السليم لفاعلية أي برنامج دراسي معين ومدى ملاءمته لمتطلبات أولئك الدارسين واحتياجاتهم .

وقد قدم « جلاس » Glass (١٩٧٣) مفاهيم جديدة لعملية التقويم التربوي حيث أنه قام بفحص دقيق لثلاثة من أساليب تقويم المناهج الدراسية ، بما في ذلك ما قدمه رالف تيلور . ووصل الى انه رفضها جميعا وقام بتقديم طريقة بدلا عنها فقد انتقد « جلاس » « طريقة تيلور » في التقويم ، وقال أنها لا تقوم على الدراسة المسبقة بحيث تكون مفيدة وفعالة في ميدان تقويم المناهج الدراسية ، وعليه فانه قدم اتجاهها جديدا في هذا النحو قد سماه « بالتقويم المستجيب » Responsive Evaluation

وفى هذا الشأن يلخص « جلاس » طريقته هذه بأننا عند أى عملية تقوم نقوم بعملية الملاحظة أولا ، ثم نأتى بردود أفعال مختلفة لهذه الملاحظة . وفى الوقت نفسه نجد أن « ويتروك وويلسى » Wittrock and wiley (١٩٧٠) قاما بتأييدات ودفاع عن أعراض جديدة فى ميدان التقييم ومن ثم فقد استحدثت طرق جديدة توضح مفهوم ومعنى التقييم السليم والفعال .

وفى الماضى لم تكن الدراسات المتعلقة بالتقييم جزءا من البحث العلمى والتى على أساسها يمكن للتربويين المساهمة والحكم على كل من عمليتى التربية والتعليم .

تعريف جديد لعملية التقييم :

ويمكن القول بأن هذه المفاهيم الجديدة لقوانين وأنماط التقييم أدت الى تعريف جديد بل نهج جديد فى ميدان التقييم وهذه المفاهيم الجديدة تؤكد على التغير الهام فى القوانين والأغراض المختلفة المتعلقة بعملية التقييم .

ولنستشهد أولا بما جاء فى تقرير « تيلور » المنبثق عن أعماله فى هذا الشأن فى الشلائيئات فيقول : « عملية التقييم هى — أساسا — عملية تقدير للمدى الذى تحققت من خلاله الأهداف التربوية والثقافية عن طريق البرامج التعليمية والمنهاج الدراسى » .

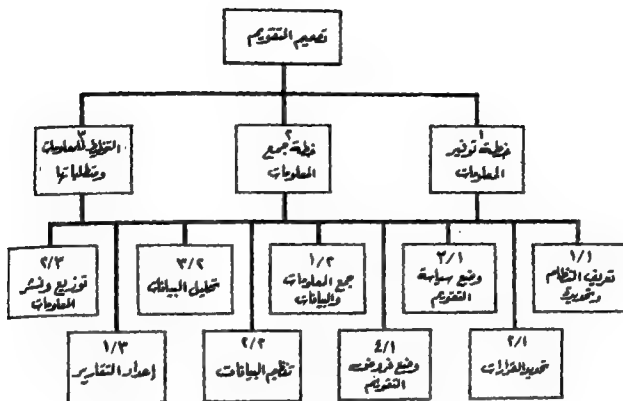
وبما أن الأهداف التربوية تحدث تغييرا فى سلوك الانسان فكثيرا ما تحدث هذه الأهداف التحولات المرغوبة فى سلوك الطلاب وحينئذ يعتبر التقييم طريقة لتقدير مستوى التغير الذى حدث فى نمط وسلوك مجموعات الدارسين .

وبناء على ما تقدم يكون أفضل تعريف جديد للتقييم — حسب اعتقادنا — هو أن التقييم السليم لمفهوم التربية والتعليم ليس الا عملية التخطيط والأخذ والعطاء للمعلومات النافعة والمفيدة ، والتى تؤدى — بدورها — الى اتخاذ القرار المناسب من بين الخيارات المطروحة .

ولذا نجد أن « كرونباخ » Cronbach (١٩٦٣) فى محاولته الرائدة لوصف المفهوم الجديد للتقييم ، يقرر : أن عملية التقييم يمكن أن توصف بأنها عملية الحصول على المعلومات بالاستفادة منها فى عملية اتخاذ القرار المناسب فيما يتعلق بالبرنامج التعليمى أو التربوى .

Stufflebeam

ان العمل الذى قام به ستيفلبيم



شكل ٦-٢ يوضح الأبعاد العام في تصميم عملية التقويم ومراحلها المختلفة

المصدر: ستيفلين Stafflehan ١٩٧٦ ص ١٥١

(١٩٧٦) كما هو موضح في الشكل رقم (٦-٢) والذي يبين كلا من المظاهر والأبعاد الثلاثة لعملية التقويم بمفهومه الجديد حيث تعتمد هذه الأبعاد الثلاثة على خطة توفير المعلومات المطلوبة، وخطة الحصول على المعلومات، ثم التخطيط للمعلومات ومتطلباتها، كل هذا أدى إلى الحصول على عمل تحليلي للنظام على شكل نموذج وعليه نجد أن في الشكل رقم (٦-٢) تلخيصاً وعرضاً للمخططات الواجب اتباعها في عملية التحليل الذي يؤدي إلى التقويم المطلوب.

وكما نرى من الشكل (٦-٢) أن عملية التقويم هذه تتكون من النشاطات التالية:

- ١- تحديد المواد التي يراد تقويمها وأنواع القرارات التي سوف تخضع لعملية التقويم.
- ٢- نوع البيانات والحقائق المطلوبة والتي يمكن أن يتزود بها صانع القرارات.
- ٣- أنواع الحقائق والبيانات والمعلومات لصياغة واتخاذ هذه القرارات.
- ٤- تعريف المحكات والمعايير لتحديد قيمة المواد المراد تقويمها.
- ٥- تحليل الحقائق والمعلومات والبيانات على ضوء ذلك المعيار أو المحك القياسي.
- ٦- تقديم المعلومات لصانعي القرار.

و ينبغي ملاحظة أن اتخاذ القرار ليس جزءا من عملية التقويم ذاتها . فالتقويم هو الذى يقدم المعلومات المطلوبة لصانعى القرار، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن عملية الانتقاء من بين البدائل المطروحة ومن يقوم بعملية التقويم ، وهذا سوف يوضح حتما الشئ الأفضل للقرار المعين ، الا أن هذه الطريقة قد تبعده عن كونه مقديما حيث يصبح فى هذه الحالة حكما .

ان وجهة النظر هنا تتلخص فى أن الغرض الكلى والشامل لعملية التقويم هو خدمة عملية اتخاذ القرار والتعريف بهذا القرار .
نماذج التقويم :

حيثما نتعامل مع تخطيط المناهج الدراسية فاننا فى الواقع نتعامل مع عملية التقويم بشكل كلى اذ تحتوى على تعريف الأهداف والغايات التربوية المختلفة والتخطيط للمنهج الدراسى ، وتطبيق خطط المنهج الدراسى ، وتقويم ذلك المنهج بالاضافة الى طرق التدريس التى تصاحبه ، وقد يكون من غير الملائم أن نتعرض للموضوع بشكل تفصيلى بالنسبة لطرق وفنون التقويم ، ولكننا سوف نقترح هنا ثلاثة نماذج للتقويم ، والى نعتقد أنها تشكل فى الوقت الحاضر المفهوم الأقرب لمعنى التقويم ، وسوف نضع المراجع والمصادر المختلفة للمعلومات التى تساعد المقوم فى مهمته وبعد ذلك نقوم بتحديد الهدف ، وطبيعة تقويم المنهج الدراسى .

والنماذج الثلاثة المقترحة هى :—

أولا : الانسجام والتطابق . « ستاك » Stake (١٩٦٧) .

ثانيا : التقويم المنهجى أو النظامى .

ثالثا : طريقة التناقض والتعارف . « بروفاس » Provus (١٩٧١) .

وعلى ضوء الاهتمام بعملية التقويم فى وقتنا الحاضر نجد بالاضافة الى ما تقدم نماذج وأشكالا أخرى مختلفة لهذه العملية . وكذلك نجد أن هناك العديد من المؤسسات التربوية التى تقدم الوسائل المختلفة المفيدة فى هذا الميدان ، والكثير من الخدمات الفنية الضرورية ، والتقديرية النظرية ، ووجهات النظر المختلفة ، التى هى فى نفس الوقت عامل مساعد فى عملية التخطيط ، وفى تطوير وتحسين عملية التقويم ، وفيما يلى تلخيص النماذج الثلاثة :

أولا : نموذج الانسجام والتطابق (Congruence-Contingency) ستاك (١٩٦٧) :

أن الشكل رقم (٦ — ٣) يوضح هذا النموذج ، وفى المكان الأول نجد أن هذا النموذج

والأهداف والغايات تعنى المحصلات والنتائج التى يحرزها الطالب نتيجة للمعملية التعليمية ، وبناء على ذلك تكون الأهداف والغايات المختلفة بالإضافة الى الملاحظات ، والحقائق والمعلومات — وكذلك النتائج والمحصلات المختلفة نتيجة للاختبارات والفحوص والمقابلات ومتابعة التقارير ، وما شابه ذلك .

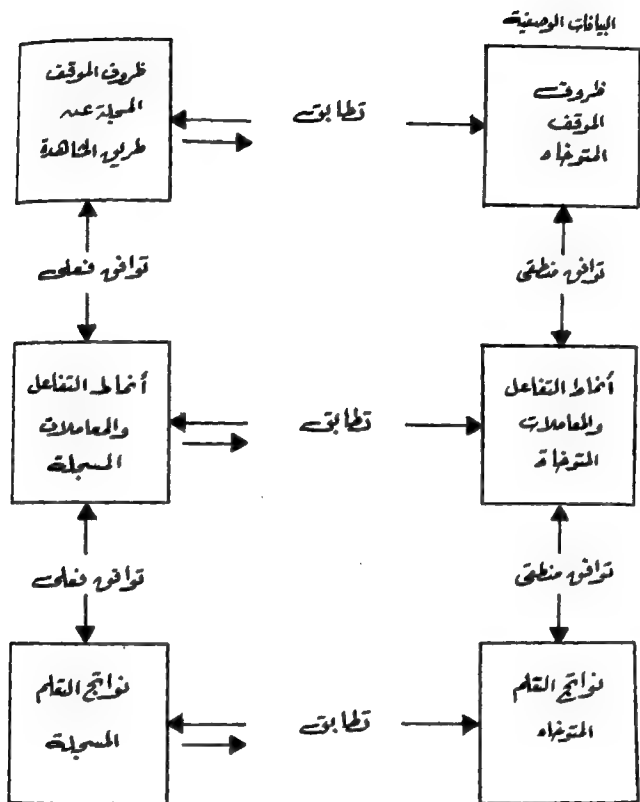
أما المستويات فهى التقديرات لما يعتقد خبراء التقوم أنه سوف يحدث فى المعملية التعليمية كما أشار الى ذلك « روبرت ستاك » فى هذا الشأن حيث يلح « ستاك » على وجود الاختلاف فى المستويات بين الطالب وآخر ، ومدرس وآخر ومراجع من المراجع وآخر...وعليه فإن جزءا من المسئولية فى معملية التقوم يؤكد على تبيان ماهية المستويات المطلوبة ، ومن الذى سيقع عليه ذلك العبء الهام فى المجال التربوى .

ان التقوم الشكلى يميل الى ترك المستوى غير واضح فى حين أن التقوم الناجح يكون أكثر دقة ووضوحا فى هذا الشأن ولكن يظهر أنه كلما كان التقوم أكثر حرصا وحذراً قلت المعايير والمقاييس ، وكلما كان تقدير المعايير أكثر حرصا قل الاهتمام المعطى للمستويات المقبولة والمرضية .

وانه لمن سوء الحظ أن ينظر القارئون على التقوم الى ميدان التربية نظرة ضيقة — فى حين أنه يجب أن يصاغ التقوم بتلك النظرة العامة الشاملة . فالاحكام ، والتقديرات السليمة — حسب نموذج ستاك — هى القيم وما تتطلبه البرامج التربوية ، أيا كان نوعها . ويمكن القول أنها باختصار شعور الناس تجاه الأوجه والمظاهر المختلفة لأية حالة من الحالات أو وضع من الأوضاع المتعلقة بالتربية .

ان معملية التقوم — كما وضحها « ستاك » كذلك فى الشكل (٦-٤) — هى طريقة التعامل مع الحقائق والمعلومات والبيانات ، وذلك بأن نقوم بجمعها على هيئة فئات — كما جاء مسبقا فى الشكل (٦-٣) وستكون طريقة الانسجام والتطابق وسيلة تعريفية بين ما هو مقصود ، وما هو ملاحظ .

وفى العادة فإن الدراسات المتعلقة بالتقوم تعتمد على فحص واختبار طريقة الانسجام والتطابق بين ما هو مقصود منشود ، وما هو ملاحظ من النتائج والمحصلات . الا أن « ستاك » يصر على أنه بالامكان الحكم على الميزات والحسنات لخطه المنهج الدراسى فقط اذا ما وقع التحرى والبحث والتحقيق على كل من المسبقات ، ومحاضر الجلسات ، وكل الإجراءات السابقة ، فالانسجام والتطابق يحددان مدى مستوى هذه النشاطات فقط ولا



٦-٤) = نموذج تفصيلي للتطابق والتوافق في التقويم التعلمي

المصدر: روبرت ستالك (١٩٦٩) ص ١٦٥

يوضح مدى صلاحية أو قيمة النتائج .

والاحتمالات أو امكانات الحدوث هي العلاقات فيما بين المتغيرات فالاختبار الجارى على طريقة الاحتمالات ، ما هو إلا الجهد المبذول للقيام بتقدير الأسباب التى أدت إلى النتائج وعليه فإن الحالات والحوادث السابقة ، ومجموعة محاضر الجلسات هذه كلها لابد أن تؤدى إلى نتائج معينة على أنه يجب أن يشار إلى الأنماط التعليمية وطرق التدريس والانشطة المتنوعة فى الفصول الدراسية وكذلك الترتيبات والاستعدادات لأنها كلها تتصل عرضا واتفاقا بالنتائج .

ان هذه الأنواع من الحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى المطلوبة للقيام بعملية تقييم المنهج الدراسى ما هى الا أساس فى اتخاذ القرارات التعليمية والتربوية . ونتيجة لذلك فإننا نعتقد أن « ستاك » قد قدم المساعدة والجهد الكبيرين فيما يتعلق بخطط المنهج الدراسى من جهة بالإضافة الى تقويمها من جهة أخرى .

ثانيا : نموذج التقييم المنهجى أو النظامى :

لقد وضحت الاجراءات المتعلقة بهذا النموذج الموضح فى الشكل رقم (٦-٢) ولكننا نجد ان الشكل رقم (٦-٥) يؤكد مقومات نموذج التقييم المنهجى أو النظامى ، كما اقترحه ستيفلبيم (١٩٧١) .

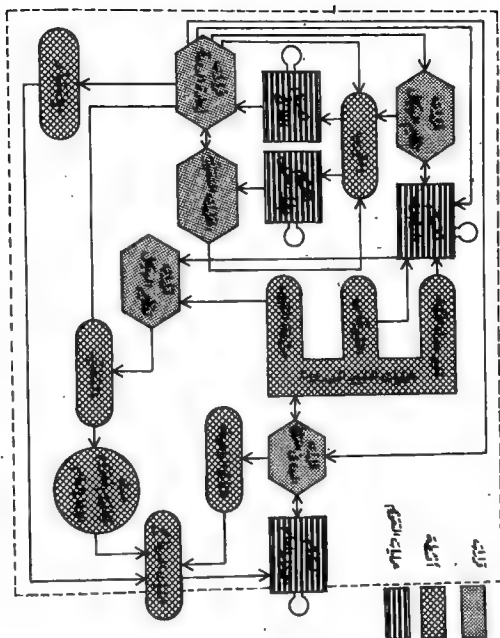
ويمكن أن نقول أن نموذج ستيفلبيم وطريقته هذه تقابل طريقة « ستاك » ولا تتعارض معها الا فى بعض الايضاحات البسيطة .

اننا نعتقد أن هناك أربعة أنماط من التقييم ضرورية فيما يتعلق بأنشطة التربية والتعليم

وهى :-

- ١ — التقييم المبني على المحتوى والذي يسهم فى عملية التعرف بالاهداف .
- ٢ — تقويم المدخلات (Input) ، وهذا ضرورى فى عملية اتخاذ القرار حول المواد المتعلقة بالخطوة أو التصميم .
- ٣ — تقويم العملية (Proces) والذي يقود ويرشد فى اتخاذ القرار .
- ٤ — تقويم الانتاج التحصيلي (Product) وهذا يمدنا بالحقائق والمعلومات المختلفة .

شكل (٥-٦) نموذج فاني ريثاكرام
المصدر : Stearns & Stearns (١٩٦١ ص ٢٦٦)



وبعد أن نتمكن من الحكم على النتائج المتحصلة نقوم بعملية التدقيق والمراجعة ثم التوقف والانتهاء ، أو الاستمرار.

والطرق المتباينة المؤدية بأنواع التقويم المختلفة الى التناسب والتطابق مع عملية اتخاذ القرار نجدها موضحة بالتفصيل في الشكل (٤-٦) :

نموذج بروفايس Provis **التناقض والتعارض (Discrepancy) :**
يوضح بروفايس أن برامج التقويم هو الطريقة أو العملية التي تتم في :

- ١ - تعريف مستويات البرنامج التعليمي .
- ٢ - تقدير ما اذا كان التناقض موجودا بين بعض أوجه انجاز البرنامج التعليمي وبين المستويات التي تحكم ذلك الوجه من البرامج المذكور .
- ٣ - استعمال المعلومات المتضاربة أما لتغيير ما تم انجازه ، أو لتغير مستويات البرنامج التعليمي .

فى هذا النموذج (التناقض والتعارض) ينظر بروقاس الى أربعة مستويات تطويرية بالاضافة الى أربع خطوات فى كل من محتويات الأنواع الثلاثة الأساسية لعملية تقويم برنامج تعليمى مطروح أو منج دراسى قائم .

مظاهر تقويم المنهج الدراسى :

بقدر ما يكون البرنامج الدراسى شاملا ، ومتعدد الوجوه ، فان التقويم الخاص به سوف يكون بالضرورة على مستوى ذلك القدر .

والشكل السابق رقم (٦ - ٥) يوضح ذلك المظهر ، وكذلك طبيعة تقويم المنهج الدراسى ، وكما نجد فى هذا الشكل أنه سوف يحد - من كيفية التعامل مع كل جزء من أجزاء عملية القويم - ولكنه فى الوقت نفسه يعتبر مرشدا أو دليلا ، فهو يشتمل على كل من نوعى التقويم التكوينى والتجميعى ، وكذلك المفهوم الذى جاء به « ستاك » وهو التقويم المستجيب أو التجريبي . اذ أننا نجد فى الشكل (٦ - ٦) أن كل مظهر من مظاهر التقويم الذى له صلة بالمظاهر الأخرى ولا يقتصر عمل من يقوم بالتقويم هنا على مجرد الحصول على المعلومات والحقائق والبيانات المتباينة للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كل ضد الحكم على الأجزاء والأقسام والمتفق عليها بل أن ذلك المظهر يسهم فى اعطاء المعلومات ومختلف الحقائق والبيانات للفئات الأخرى .

عملية التقويم للأهداف العامة ، والأهداف الثانوية :

ان معظم الخطط التعليمية من حيث المنهج ككل وكذلك البرامج المقررات ومن حيث أنه لا بد وأن نعتبر أن عملية التقويم نفسها يجب أن تبنى على معرفة الأغراض الأساسية التى أنشئت من أجلها المؤسسات التعليمية المختلفة ، لذا فإنا نجد أن الخطوة الاولى فى عملية تقويم المنهج الدراسى تتم فى المكان الأول بتحديد ومعرفة ما اذا كانت تلك الأغراض والأهداف لا تزال موجودة ومناسبة المحتوى ومقبولة المضمون . وعند النظر الى هذه الأهداف سواء العامة أو الثانوية منها يتبين لنا أن عملية التقويم للمنهج الدراسى تزودنا



* شكل (٦-٦) يوضح طبيعة تقويم المنهج ومجالاته

بالمعلومات المختلفة على ضوء وجود وصلاحيّة تلك الأهداف العامة ، والأهداف الثانوية ، وبمجالّات البرامج والمقرّرات الدارسية بالإضافة الى الأهداف التربوية بشكل عام .

أن « ستاك » يدعم وجهة النظر هذه بقوة ، بحيث يؤكّد أن كلّ تقدير أو تقويم لا بد وأن يكون ذا صلة وارتباط بأهداف ثابتة . والأمر الذي يهمنا هنا هو : الى مدى يتجزّأ البرنامج البدراسي أهدافه المنشودة ؟ وكيف يتسنى للمعلم أن يحدّد لأغراض الخاصة المؤكّد فيا يدرسه ؟

ويجب الاعتراف في هذا الصدد بصعوبة هذا النوع من الأنواع المختلفة لعملية التقويم ، فعملية التقويم لا بد أن تشتمل على الخطوات التالية :

- ١ — يجب أن تحلّل بواقعية وكفاءة وبقدر الامكان الحقائق والمعلومات والبيانات المختلفة التي يمكن أن تؤخذ من المصادر الرئيسة .
- ٢ — ان نعيّن ونوضح الفلسفة الخاصة بالتربية والتعليم .
- ٣ — ان نجمع كلّ وجهات النظر والتقديرات الصائبة المتعلقة بأغراض التدريس والتي تصدر من أشخاص أكفاء ، ومن ذوي الاختصاص .
- ٤ — ان نحدّد ونقدّر من خلال البرامج الكلي للتقويم أبعاد التطابق والانسجام بين الأهداف وانجازات الطلاب ، والمحصلات الأخرى .
- ٥ — أن نحصل على الأحكام الصائبة من الأشخاص الأكفاء ، لتطبيق الاختبارات المتعلقة « بالانسجام والتطابق » .
- ٦ — أن نقدر الدليل والاثبات الى من سيقوم باتخاذ القرار .

وهكذا ، فان صناع القرارات سوف يقرّرون بعد ذلك ما اذا كانت الأهداف العامة المطروحة ، والأهداف الثانوية صالحة ، أو أنها بحاجة الى عملية مراجعة ، وتوسيع وتعديل ، أو انها ليست مناسبة فترفض أو تكتب من جديد .

ان « تيلور » في كتابه حول التخطيط للمناهج التربوية يدعم هذه الفكرة بشدة بل يؤكدها من حيث أن وجود فلسفة عامة وشاملة للتربية والتعليم — أمر في غاية الضرورة — لكي نقوم الارشاد وكيفية اعطاء التقدير والحكم الصائب ، في كثير من الحالات التي تتطلب ذلك . وبالإضافة الى ذلك ، فان أنواع معينة من المعلومات يمكننا أن نطبق من خلالها الفلسفة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف والمرامي والغايات المنشودة ، وإذا كانت هذه الحقائق موجودة لدى هؤلاء الذين يتخذون القرار فان الاحتمال يزداد في

إمكانية الحصول على التقدير الحكيم للأهداف المنشودة وبالطبع سوف تكون الأهداف الدراسية أكثر صلاحية وفعالية .

ولقد دافع « بلوم » Blomm وصحبه عن ذلك المقوم القريب الى معنى التقويم السليم للأهداف ، فقد أشاروا الى أن هناك نوعين من القرارات بصدد الأهداف — ما هو ممكن وما هو مرغوب ومطلوب ، ووضحوا ذلك بأن المشكلة الأكثر صعوبة فى تحديد وتقدير الأهداف هى فى معرفة ما هو المرغوب فى مجال الأهداف ؟ ونرى أن هذه مشكلة ذات أهمية بالغة الا أننا نستطيع القيام بتحليل تلك المشكلة بما لدينا من أنواع الاثباتات والشواهد .

أما ما هو مرغوب بالنسبة لطلاب معينين ، أو فريق من الطلاب فانه يعتمد فى جزء منه على ما يتمتعون به من شخصيات مختلفة ، وكذلك الحال فيما يتعلق بالأهداف والغايات الخاصة بهم .

وإذا كان لابد للتربية من أن ينالها التطوير والتحسين فان الأهداف والغايات المنشودة — وهى التى تنعكس فى النتائج والمحصلات — ستأتى بالضرورة على صورة عالية من الامتياز .

ويمكن أن نقول : ان العنصر المساعد فيما يتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفريق معين من الطلاب — نستطيع أن نتحصل عليه من خلال قيامنا بالدراسات المختلفة للمجتمع — هذا بالإضافة الى ذلك المصدر الهام الآخر ، وهو المتعلق بتقدير الأهداف الخاصة بفئة من الطلاب . لأن هذا المصدر يمكن فى فلسفة التربية ذاتها — عن طريق المدرس وطرق التدريس .

ان بوفام Popham (١٩٧٢) الذى يأتى على رأس قائمة المؤيدين للاستفادة بمجمل الأهداف المحددة فى تخطيط البرامج التربوية يصر على القول بأنه اذا ما استعملت استراتيجية التقويم الميينة على أهداف محدودة ثابتة ، فان المقوم سيكون متأكداً من القيام بتحديد وتقدير فائدة وقيمة « الأهداف الأساسية » كما أنه سيتقوم بالبحث عن الجوانب التربوية الأخرى التى لم تؤخذ فى الاعتبار ، ولم تكن موعية عند تحديد الهدف الأساسى .

وهو هنا يستشهد بأفكار سكريفن Scriven (١٩٦٧) فيوضح : ان التقويم التربوى

يمكن أن يكون « الهدف الاختياري في التقويم » ومعنى ذلك : ان الطرف الخارجى الذى يقوم بعملية التقويم لا يكون مقيدا أو منحازا عند جمعه للحقائق أو المعلومات المختلفة ، كما لا يكون مقيدا أيضا عند قيامه بالتقدير أو ضمن تحديده للنتائج التربوية بتقبله ما يقدم له من المخطط أو المدارس من أهداف مسبقة . أن على مثل هذا المقوم أن يؤدى عمله بدون أن يعطى أى اعتبارا لأولئك الذين يصنعون المخطط المسبقة التى لم تكن تشمل على الأهداف المحددة الواضحة .

الا أن هناك موضوعا هاما يتعلق بتقدير وتحديد مدى صلاحية الأهداف المذكورة سابقا ، هذا الموضوع يتمثل فى استعمال النتائج المحصلة من الطريقة التركيبية فى عملية التقويم — تقدير المحصلات التى أحضرها التلميذ وذلك موضوع فى الشكل (٦-٧) .

فالقائم بعملية التقويم يقوم بتحليل طريقة الانسجام والتطابق حسبما جاء مسبقا وكما أوضحه « ستاك » وكذلك طريقة التضارب والتناقض التى أوضحها « بروفايس » وذلك من أجل تبيين الفروق بين النتائج والأهداف ويصر « ستاك » فى كل كتاباته على أن القضايا والحالات السابقة لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار عند التقويم وذلك بالنسبة للأهداف التوجيهية على وجه الخصوص .

وعند اعتبار هذه الحالات فانه يجب على من يتولى عملية التقويم بمشاركة مخطط المنهج ، أن يحلل طريقة الانسجام والتطابق والتضارب والتناقض وأن يوصى بأن يعاد الى صيغته الحالية كل من المنهج التربوى وخطة تقويم ذلك المنهج الدراسى وهذا معناه الموافقة الضمنية على الأهداف والغايات . فالأهداف يجب أن تعاد مراجعتها وفحصها على ضوء الحقائق ، ويجب أن نحلل البرنامج التربوى بدقة لكى يفى بالفرض المنشود منه .

وفى هذه المرحلة النهائية من عملية اتخاذ القرار ، يجب الحصول على وجهات النظر والتقديريرات والأحكام المختلفة من أشخاص أكفاء بما فيهم أولياء الأمور ، وكذا المواطنين والطلاب وأهل الخبرة من التربويين المتخصصين .

هل ما كان منشودا من الأهداف كان أمرا مناسبيا وسليا ؟ أو هل التغير فى الغايات والاهداف كان أمرا مرغوبا ؟ وهل ما تم من أعمال لانجاز الأهداف المعينة — كان اختيارا موفقا حسب مدلول الأهداف والغايات ؟ . وهكذا يوافق على الاهداف — فى مرحلتها الحالية — بعد أن تكون قد فحصت وروجعت وحققت النتائج المرجوة منها .

وبالرغم من أن الشكل رقم (٦-٨) يوضح عملية تخطيط البرامج وتوقعها إلا أنه يوضح - كذلك القيام بتقويم الأهداف من خلال عملية الانسجام والتطابق ، أو التناقص والتضارب ، ولكنه على أية حال لا يمثل الطريقة الوحيدة لتقويم الأهداف وباختصار فإنه لنكى نقوم بتقويم مجموعة من الأهداف والغايات ، فإن على المقيم أن يخضعها للاختيار والتمحيص للتأكد من مدى مطابقتها في ضوء كل الحقائق والبيانات التي جمعت من مصادرها الأولى . وهنا يجب الانتفاع والاستفادة من أفكار وآراء القائمين على التربية ، والاختصاصيين في قضايا التخطيط للمناهج التربوية والمدرسين وأولياء الأمور والطلاب ، ومن ثم نقوم بتحليل منطقي للخلفيات والحالات السابقة ، التي قد يكون لها تأثير عند الاختيار للأهداف .

وعليه فإنه يجب أن يكون معلوما ، أنه توجد درجة كبيرة من عدم الوضوح فيما بذل من جهود بخصوص تقييم الأهداف التربوية .

إن تكدر وتراكم الانواع المختلفة من الشواهد والبيانات على امتداد سنوات طويلة قد بدا من الضروري بمكان أخذها في الاعتبار، قبل أن يشعر الانسان بالثقة في الأهداف المختارة للتدريس .

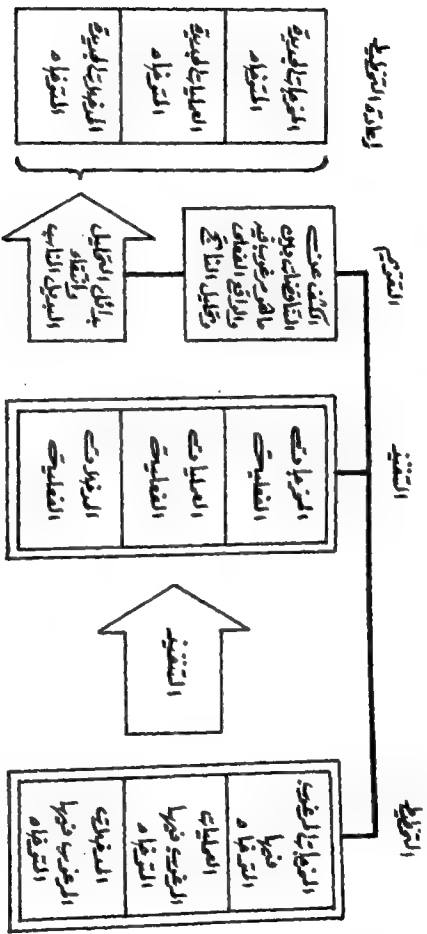
فالعلوم الاجتماعية والانسانية والتاريخ ، وكذا الحقائق والبيانات المتعددة في المدارس والدول والأمم - كل هذه مصادر أساسية عند تحديد المستويات واختيار الأهداف .

تقويم البرنامج التربوي ككل :

إن الخطوة الثانية لتقويم البرنامج ككل وكذلك المتعلقة بتقويم المنهج التربوي هو تقدير الفرص الثقافية والتربوية المقدمة من المدرسة والتي تعكس النظام التربوي أيا كان المستوى الذي تم تقويمه . فالشمول والاحاطة في مثل هذا البرنامج التقويمي هما من مظاهر هذه السياسة التربوية .

البرنامج الكامل لنظام التعليم :

وهذا ما يشتمل على ما تقدمه المدرسة لكل مستوى من سن الطفولة الى الرجولة ، والشروط الخاصة بفرص التعليم خارج المؤسسة التعليمية ، وكذلك الشروط الخاصة ببعض الاشخاص الذين لهم متطلبات وحاجات استثنائية ، والفرص التنشيطية المقدمة خارج النظام المدرسي ، كالبرامج التربوية الصيفية ، والبرامج التربوية المسائية وما يعطى من التعليم والتثقيف بواسطة التلفزيون والراديو وكذلك التحصيل العملي القائم على الجهد الفردي .



شكل (٦-٨) وضع نموذج تصنيف البرافج التعليمي والتقويم

المصدر: إعداد تقويم مركز الدراسات والتقويم لولاية التعليم العالي بالولاية التعليمية ١٩٧٢

البرنامج التربوي للمدارس الخاصة أو المؤسسات التربوية :

هذه المظاهر والالوجه مماثلة للبرامج التربوية ، وهى وثيقة الصلة بالمدارس الخصوصية .

أن التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية والمشمولة فى تقوم البرنامج ستكون الشاهد والدليل على الصلة القائمة بين المدرسة وهذه المؤسسات التربوية الاخرى فى المجتمع . بحيث يشمل التخطيط والاسهام فى برنامج منسق متكامل لتقديم الفرص الثقافية والتربوية لمعظم افراد المجتمع .

وهناك عنصر هام واحد يتصل بهذه المسألة ، وهو التنسيق والعلاقات فيما بين المؤسسات التعليمية والتعليم المفروض بقوة القانون ، والمؤسسات الاصلاحية ، والشئون الاجتماعية ، والعيادات النفسية وقد يصعب فى كثير من الاحيان الحصول على الدليل المناسب ، والذي بدوره سيكون مطابقا للاغراض الواعية للتقدير الكلى للبرنامج التربوى الا أنه على التربويين أن يصنعوا القرار المبني على مثل تلك المعلومات وهكذا فانها تجعل الاكفاء من المتفوقين يقدمون لهم افضل الحقائق والمعلومات الممكنة . وكما وضع فى القسم السابق من هذا الفصل فاننا لن نقوم بتقديم مجموعة خطط واجراءات معينة لا مكانية القيام بعمل هذه الأنواع من التقدم ، بل اننا سوف نصف بعض الطرق المستعملة حاليا ، الى جانب بعض المشكلات والموضوعات الهامة ، المتصلة اتصالا وثيقا بالموضوع الذى نحن بصدده .

نظام التخطيط والبرمجة والميزانية . (PPBS) Planning-Parogramming Budgeting

انه لمن المناسب هنا أن ننظر بعين الاهتمام الى ما نشر مؤخرا من نظام يقترب كثيرا من معنى التقدم الكلى للبرنامج التربوى فى الجزء الاخير من عام (١٩٦٠) ظهر فى البلاد المتقدمة وخصوصا الولايات المتحدة - نظام لمخطط يسمى « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية (PPBS) » وقد استعمل بشكل محدود فى النظام التعليمى ، حيث استعملت ولايتا كاليفورنيا ونيويورك وغيرها هذا بنوع من التوسع ..

ففى كاليفورنيا فى عام (١٩٦٧) أسست رسميا أو أنشئت اللجنة الاستشارية لتقديم المعونة . فى مجال الميزانية والمحاسبة . وقد كانت مهمتها تقديم التوصيات الى المجلس التربوى أو الهيئة التربوية المختصة بالاجراءات التربوية ، لتطبيق نظام التخطيط والبرمجة والميزانية فى المؤسسات التربوية المختلفة . بالاضافة الى قيامها بالعمل كهيئة استشارية لتطوير النظام المذكور .

لقد أعدت اللجنة مرجعا ضخما لاستعماله فى المقاطعات المختلفة لتطبيق النظام المذكور. وقد قامت اللجنة بتقديم خدماتها الى الكثير من مجالات العمل فى المجتمع.

وبقدر ما يقوم به المركز المذكور من مراجعة لنظام P P B S يكون التحسن الكبير فى ذلك النظام. وبالتالي يقترب أكثر فأكثر من المعنى السليم للتخطيط والتقوم. وأن محاولة ولاية نيويورك فى هذا الشأن لا تقل أهمية عن محاولة كاليفورنيا.

نظام التخطيط والتقوم والاتصال المدرسى :

School Planning Evaluation Communication System (SPECS)

ان التركيز فى هذا النظام يقوم على الأنشطة التربوية ضمن تنظيم تربوى معين، وأيضاً فانه يقدم استراتيجية لكيفية استعمال الحقائق والمعلومات المختلفة حول كل من تلك الأنشطة. وكذلك صياغة قرارات المستقبل فى كل ما يتعلق بأمر تربوى. وبالإضافة الى كل ذلك فان نقطة البداية فى ال (SPECS)، هى النتائج والتغيرات فى محصلات وانجازات التلاميذ، وفئات الشباب، وكل التنظيمات المختلفة.

ويمكن القول بأن هذا النظام يشمل ثلاثة أنظمة فرعية وهى :

- ١ - التعريف بالهدف، استنادا الى الهيئة الاجتماعية.
- ٢ - نظام التخطيط لتقوم البرنامج الدراسى المبني على الادراك والخبرة.
- ٣ - النظام الذى خطط ليقيم بأكبر قدر من المراقبة والمقارنة بين الأهداف المنشودة والنتائج العملية.

اننا نعتقد أن الاعتراف بهذين النظامين للتخطيط والتقوم - أمر واقعى وسليم. والشكل رقم (٦-٩) يبين الخطوات المتبعة فى النظام (SPECS). على أنه لا بد أن تسجل هنا أن نظام (SPECS) لا يضع أى شرط أو استعداد لصلاحية تلك الاهداف التى أنشئت من أجل البرنامج التربوى.

وهنا عنصر آخر فى نظام (SPECS) يشمل كل البرامج الخاصة بتقوم المنهج الدراسى.

ومن المهم هنا، فان أى مؤسسة تربوية تستعمل نظام (PPES) لا بد أن يشمل برنامجها بطبيعة الحال عملية التقوم.

ان على المؤسسات التربوية الرجوع الى واحدة أو أكثر من النظم الثلاثة المذكورة آنفاً، - نظام التقوم عن طريق الاهداف العامة والثانوية، ونظام (SPECS)، ونظام (PPES) - والآ فعلياً بأن تأتى بطريقة أخرى.

إرشادات المراجعة

الكمية ذاتها

- كلفتها المباشرة
- حساب الكلفة
- وضع الميزانية

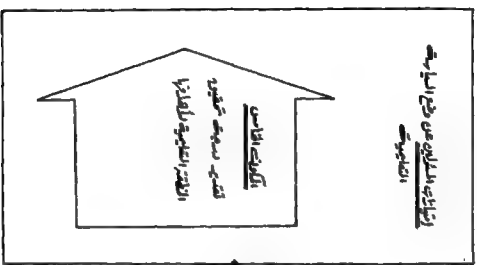
الكمية المخططة

الكمية ذاتها
تخطيط الميزانية وقدرتها
على نظام
الكمية المخططة

إرشادات المراجعة

الكمية المخططة

تخطيط الميزانية وقدرتها



شكل (٩-١) نموذج تصميم النظام الميزانية ومكافئاتها

الكمية: تقاسير مركز الميزانية المتوقعة لوجزات الميزانية بالولايات المتحدة ١٩٨٢

هذا مع العلم بأن نظام (SPES) يركز على موضوع « الاولويات » فيؤكد على القيم ، والتخطيط للأوجه المختلفة للبرنامج التربوى ككل ، وذلك كجزء من عملية صنع القرار . ويعنى آخر فانها تقدم عنصرا جديدا لعملية التقويم ذاتها فهذا النظام يمكن استعماله كعامل تقويم للبرنامج التعليمى كله ، أو أى جزء منه .

«التقويم المبني على البحث والدراسة»

لقد استعملت البحوث التعليمية قديما كوسيلة لتقويم البرنامج التربوى ، واستعملت بشكل أوسع فى العشرينات والثلاثينات من هذا القرن واتجهت الرغبة فى التعامل بها منذ الحرب الثانية . وقد برز القلائل فى السنوات الحالية لخدمة موضوع التقويم .

وفى بعض الحالات اتسع استعمال البحوث والدراسات لتقويم البرامج الدراسى فى كل مكونات النظام التربوى ، وتقليديا ، كان البحث الدراسى واسع الانتشار ، كما هو الحال عند استعمال التقويم المعيارى فى هذه الايام .

وبالرغم من أن ذلك قد شكل نشاطا بشكل أكثر اتساعا حول الأوجه المختلفة للبرنامج التربوى كله ، حيث استعين بقدر كبير بعدد من الاختصاصيين فيما يتعلق بالمنهج التربوى والتخطيط ، الامر الذى ادى الى الحكم السليم على البرنامج . وعلى أية حال فقد كان من النادر أن تذكر الأهداف التعليمية لمدرسة معينة أو مرفق تربوى معين .

ان الكثير من الانظمة التربوية قد استعملت عبر السنوات العديدة الدراسات المقدمة من المواطنين ، وكان الهدف من ذلك هو اشتراك الجمهور فى المجتمع ، وكذا الهيئات التربوية فى عملية التقويم للبرنامج الدراسى ، أما الهيئات التعليمية على مستوى الكليات ، فنادرا ما قدمت خدماتها الاستشارية بالنسبة لهذه المجالات .

لقد أعد الدليل أو المرشد الدراسى الخاص بجمع وتحصيل الحقائق المختلفة . غير أن الآراء القيمة ، والدراسات والبحوث ، من قبل فئات اجتماعية ممتازة وغيرها فى المجالات التربوية التى تقوم بجمع الحقائق والمعلومات المختلفة ، كل ذلك يمكن أن يكون جزءا من القيام بعملية التقويم .

ففى الولايات المتحدة مثلا قد طبقت الخطط الدراسية فى معظم الولايات فى الماضى ، وقد كان هذا النوع من الدراسات موجها بشكل أكبر الى التخطيط للتركيب التربوى ، والميزانية التربوية ، وفى القليل من الاحيان الى نشاطات أو مظهر من مظاهر البرنامج

الدراسى ، وليس لتقوم البرامج التربوى .

وكذلك استعملت اللجان الباحثة لسنوات عديدة طريقة فى معالجة وتقدير الواجه
المحددة فى المدارس ، مثل ميزانية المدرسة ، الشروط الموضوعية لمعرفة المتطلبات الثقافية
والتعليمية لدى مجموعة معينة من الاطفال أو الكبار ، وكذا لمعرفة كيفية ادارة المرفق
الدراسى المعين ، وغير ذلك .

وهنا يجب أن نشير الى أن الدراسات ، والبحوث ، والتحقيقات ، والتقوعات قد لا
توصف من قبل الاختصاصيين بأنها عملية التقييم المقتعة أو التامة . الا أنه واضح تماما أن
بعض الفئات توصى بأن تصنع بعض القرارات ، وتتخذ بعض الخطوات وذلك لتحسين
وتطوير البرنامج التربوى .

وغالبا ما تكون الاستفسارات الرئيسية الصادرة عن المقوم على الوجه التالى : هل
تحقق المتطلبات والقيم المنشودة ، والادعاءات والافتراضات المختلفة ، والعديد من وجهات
النظر المقدمة فى المجال التعليمى ؟ واذا كان كل ذلك قد تحقق ، فهل تعتبر صالحة وتفى
بالفرض بالنسبة لأولئك الاختصاصيين من الناس ؟ ومن القواعد والمقاييس التى
استعملت فى هذا الصدد ؟ وهل تم الحصول على الحقائق والبيانات والمعلومات المفيدة ؟
والى أى نوى من أنواع العمل المنظم والمدرّس اخضعت تلك الحقائق والمعلومات ، لتأتى
بالنتائج المطلوبة ؟ وما هو الدليل الملموس على أن الجمهور لديه الكفاية فى الحكم على
مدى الجودة فى البرنامج التربوى ؟

ونلاحظ أنه فى السنوات الحالية ، نادرا ما استخدم البحث والدراسات المختلفة من قبل
المشقفين حول النمو فى المجتمعات البشرية ، وفيما يتعلق بصناعة القرارات المختلفة حول هذا
الموضوع .

وعند إنشاء المعايير والقواعد المختلفة التى ستكون الحكم على كل ما يقدمه الجمهور فى
المجتمع من النصوص ، والآراء ، وما شابه ذلك مما يتعلق بالتربية . لابد من استخدام كل
البحوث والانجازات والدراسات ، لكى تكون لدينا فى النهاية المعايير والمقاييس والقواعد
السليمة .

والتقويم التركيبى للمنهج الدراسى يستفيد بما يحصل عليه من الحقائق والمعلومات
الاساسية ، التى تتجمع وتشكل جزءا من عملية التخطيط ذاتها .

وفى التقييم التطورى ، تستقى الحقائق والمعلومات الاضافية من عدة مصادر اخرى على مستوى من الكفاءة ، وهذه بدورها تستفيد من ناحية أخرى من مختلف الحقائق والمعلومات ، ما أمكن ذلك . من خلال التقييم التربوى ذاته .

تقييم الأوجه والمظاهر المختلفة للمنهج الدراسى :

ان استمرارية التقييم للاجزاء المتعددة للمنهج الدراسى تعتبر من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عاتق القائمين بالتقييم ، لأن مثل هذا التقييم جوهرى فى عملية التخطيط . لأن كلا من المخطط ، والقائم بالتقييم يعملان جنباً الى جنب على تطوير وتحسين المنهج الدراسى ، ونلاحظ أنه — فى كثير من الحالات — يمكن لنفس الشخص أن يخدم كلا الوظيفتين بالتناوب .

ان تقوم المنهج الدراسى كخطة لتقديم أنماط من الفرص التربوية والثقافية لا بد أن يشتمل على تقوم للخطة لاجل عملية تنظيم مجالات المنهج الدراسى وهذا ما تم شرحه سابقا .

وقد استعين بأوجه الانشطة التربوية المختلفة مثل ، الدورات الدراسية والتدريبية المختلفة ، وأنواع الفرص التربوية والثقافية والخبرات المختلفة من فئات معينة فى المجتمع ، كل هذا العناصر الفعالة استخدمت لخدمة الموضوع الذى نحن بصدده .

الخطوات المختلفة لتقييم أجزاء المنهج الدراسى .

ان الدليل المرشد فيما يتعلق بتخطيط التقييم الذى تشكل أجزاؤه وحدة واحدة من المنهج الدراسى ، هو عبارة عن زمرة الاهداف الثانوية ضمن الاهداف العامة لمجال من مجالات المنهج الدراسى .

وعلى كل حال فان « سكريفن » قد أشار فى حجتة السابقة الى نوع من التقييم ، وهذا النوع يكون خاليا من أية قيود أو ما شاكلها ، وعلى القائم بالتقييم هنا ، — وبخاصة ذلك الذى يكون من خارج المجال التربوى — أن ينظر الى التأثيرات الفعلية للمنهج الدراسى ، بما فى ذلك النتائج المتوخاة ، كما هى مبينة فى الاهداف والغايات ، وبالإضافة الى ذلك يجب أن ينظر الى التأثيرات الجانبية ونتائجها . وذلك بالإضافة الى تلك المتوقعة عند التخطيط لبرنامج دراسى أو لأى جزء من هذا البرنامج الدراسى .

انه لكى يحكم على جدارة وكفاءة أى نتائج تربوى ، أو أية تأثيرات لبرنامج دراسى

معين . فانه من المرغوب فيه أن القائم بعملية التقويم يجب ألا يفضل الاهداف جانباً ، بل عليه أن يوجد المقاييس والمعايير لتلك النتائج التي ستظهر من خلال دراسة معينة للنتائج الحرة من أى مؤثرات تقييدية . وعليه تكون النتائج الفعلية قد حكم بها من حيث قدرة صلاحيتها وكفاءتها . بالاضافة الى جوهرها . وفى النص الذى جاء به « كرونباخ » Cronbach (١٩٦٣) والذى اصبح محط الانظار فى الاستعمال الواسع له لعملية التقويم . نجد أنه قد حدد الاهمية الاساسية للمنهج التربوى ، والمقرر الدراسى ، ومشروع التقويم . وقد سجل كرونباخ « عند تقوم المقرر ، أنه لا بد من التحقق بالتجربة بما يحدثه المقرر من تغيرات ، كما يجب الشعور بالالوجه المختلفة للمقرر والتي تكون بحاجة للمراجعة ، كما يجب التحقق كذلك من الاهداف العامة خارج محتوى المنهج التربوى نفسه . والاولاوضاع التربوية المختلفة ، واختيارات المهنة ، والمفاهيم العامة ، والقوى الفكرية ، والذكاء . كل ذلك من شأنه أنه يمكننا من أن نحصل على أفضل النتائج الممكنة من العملية التربوية » .

وهكذا نجد أن التقويم التكوينى يتضمن النتائج الضرورية للتقويم الذى من أجله وضعت أهداف المنهج وكذلك المقرر الدراسى ، والاجراءات المختلفة لذلك المنهج التربوى ، أو مجموع الفرص التعليمية التى يحصل عليها الطلاب ... الخ وبناء على ذلك يكون القائم بالتخطيط للمنهج الدراسى وفى وضع واضح تماما . فى هذه الحالة يستطيع المخطط أن يقرر ما اذا كانت المادة التعليمية بالانجليزية تمثل الاختيار الافضل لفئة معينة من الطلاب فى مرحلة دراسية معينة أم أن الافضل أن تكون باللغة الفرنسية ؟ كما يمكنه أيضا أن يحدد ما اذا كان هذا الجزء من المقرر الدراسى يخدم المتطلبات التربوية لفئة من الطلاب بشكل مرض ، حتى يمكن أن يشمله المنهج الدراسى ؟ وهكذا نرى أن مساهمة المقرر تتمثل فى قيامه بتقدير الأفضليات والأولويات ، وكذا قيامه بالتحليلات المختلفة القيم .

أما الخطوة الثانية من خطوات تقويم المنهج الدراسى ، فهى القيام بتقدير ما جاء به « ستاك » بصدد الحالات السابقة . وما جاء به ستيفليم وجماعته ، والذى يمكن أن يقال أنه يعتمد فى الدرجة الأولى على 'التكهن' . وسوف يعطى المخطط الذى جاء به بروفاس أهمية كبيرة للشروط المؤثرة فى المنهج الدراسى ، وفى المعايير والمقاييس التى وضعها لتصنيف العناصر المختلفة ، وفى تخطيط تقويم المنهج الدراسى لعلم الأحياء ، كما هو موضح فى الشكل (٦-١٠) ، فالعامل الواقعى اذن مع التقويم — يحتم أن يؤخذ بعين الاعتبار أموراً هامة ومؤثرة — مثل الحالات السابقة ، والاحتمالات الممكنة الحدوث .

والخطوة الثالثة . فيما يتعلق بتقوم المنهج الدراسى ، تتمثل فى جمع الحقائق والبيانات المختلفة ذات الصلة بالمنهج أو بجزء منه ، ولقد أشار « كورونباخ » كما جاء مسبقا الى وجود عدد من الطرق لاختيار المنجزات الطلابية المختلفة . الا أنه يجب أن نلاحظ أن التحصيل ليس القاعدة الوحيدة لتقوم المنهج الدراسى . وعليه فقد أوصى « كورونباخ » بالقيام بالملاحظات المنتظمة ، وعمل الدراسات والطرق المختلفة لتقوم المنهج .

ويدعو « ستاك » (١٩٦٧) فى هذا الشأن الى مدى واسع من الحقائق والمعلومات فى كل من النماذج الثلاثة التى أشرنا اليها فى جزء سابق من هذا الفصل .

وبالنظر الى النتائج والمردودات ، فقد قام « كورونباخ » بوضع قائمة للانجازات الطلابية ، ومستوى الذكاء والمهارات فى أمور المحكات والتأثيرات فى المدرسين ، وتأثير العرف والعادة .

وفى نقاش لاحق بصدد الفوائد المتعددة للحقائق والمعلومات والبيانات الأخرى ، نرى أنه قد أكد على وجه الخصوص على ضرورة الانتفاع بما يصدر من الأحكام والقرارات التربوية المختلفة .

ان التحليل لمحتوى المنهج الموصى به والمحتوى الفعلى ، والذي استعمل من قبل المدرس — وهو ما جاء فى المنهج — نجد أنه يمدنا بحقائق ومعلومات مفيدة للغاية عند القيام بعملية التقييم . وفى هذه الحالة فانه يمكن القيام بتحليل المحتوى على أساس الأهداف الثانوية المسبقة والمفاهيم الناتجة عن المنهج ، ومحتويات المناهج السابقة واللاحقة ، وكذلك المناهج الأخرى التى لها صلة بالموضوع فى مجالات الدراسة المختلفة .

ان المظهر الآخر المهم للمنهج الدراسى والذي يجب ضمه كجزء من عملية التقييم ، هو التنظيم ، أو شكل المنهج ، أو أى جزء منه .

والسؤال الذى يمكن أن نواجهه هنا هو :

هل أسهم النظام الذى استعمل فى مجالات الدراسة المختلفة فى تحقيق الاهداف ، وفى الحصول على النتائج المرجوة ؟ أم أنه قد عاق أو أثر تأثيرا سلبيا فى السعى بلوغ الأهداف المنشودة ؟ .

أما المسئولية الرابعة فى تقوم المنهج الدراسى فتكمن فى عملية تحديد المعايير والمقاييس ، والتى بواسطتها يمكننا أن نحكم على النتائج المعينة من حيث : ما هو الجيد ؟ وما هو المقبول ؟ وما هى الاستثناءات المعقولة ؟ انها جميعا تعتبر حقا مسألة صعبة للغاية .

وفى هذا الصدد نجد أن « ستاك » يقدم بعض الاقتراحات بصدد المعايير والمقاييس ، ويؤكد بشكل أكبر على آراء الخبراء وجهات نظر أولياء الأمور . الا أنه يعترف بأنه لا يملك الا القليل من العون فى هذا الشأن . وبالتأكيد فان نتائج الاختبارات المعيارية لا تعطى أية مساعدة فى هذا الموضوع .

اننا فى هذه الحالة لا نرى ببساطة أننا نقوم بعملية مقارنة بين تلك الفئات المختلفة بدون تقديم الاثبات والدليل لما هو منشود أو مرغوب . لقد اقترح أنه اذا ما وضعت المقاييس والمعايير على ضوء معرفة وفهم الحقل العلمى الذى تكون مادته العملية هى السائدة والمسيطرة ، فان ذلك يعنى كثيرا فى آراء المثقفين والخبراء فى مجال البحث .

وبالمثل فان الفيزيائيين ، وعلماء الاجتماع ، وعلماء النفس سوف يساهمون بما يقدمون من الأوجه ذات النتائج الهامة فى التربية والتعليم .

كما أن المدرسين ذوى الكفاءة العالية يمكنهم أن يقدموا العون فيما يتعلق بتلك المعايير والمقاييس . وبالمثل فان المهتمين من أولياء الأمور بالموضوع يمكنهم الاسهام أيضا ، باستعمالهم للحقائق والمعلومات المقارنة التى يحصلون عليها من النظم التربوية الأخرى .

ولقد اقترح « ستاك » أن على القائم أن يعطى الحالات السابقة كل الاهتمام . وأن يهتم بالاحتمالات والقرائن كما كتب عنها ستيفليم وجماعته .

وأخيرا فان على من يقوم بالتقويم للمنهج الدراسى ، أن يقوم بعملية الحكم على مدى الانسجام والتطابق بين النتائج المحصلة من المنهج الدراسى أو أى جزء منه ، وبين النتائج المنشودة هنا ، لأنه سوف يرجع الى اهمية النتائج الماثلة ، وانها لم تكن قد شملت حين وضع الأهداف بأنها لم تكن بين النتائج المنشودة . كما أنه ينتظر من المقوم أن يقدم التحاليل القيمة التى تشير كثيرا الى ما يتحملة من عبء هذه الأحكام والمحصلات ، والنتائج يجب أعدادها لكى تشمل من قبل صانعى القرار . ومرة أخرى نقول أن هذه مسئولية نادرا ما تأتى كاملة ووافية بالغرض المطلوب .

مثال عن تقويم المنهج التربوى :

ان عددا كبيرا من أمثلة التقويم للمنهج الدراسى توجد فى المراجع التربوية المتعددة ، ومن الاهتمام الكثير والمتزايد بعملية التقويم ذاتها ، وكذلك بعض أنظمة التدريس وهنا لا يد أن نشير الى المشروعات التى وصفها بروفاس . ففي الفصل الرابع من كتابه السابق ذكره

(١٩٧١) نجد أنه يصف في مخططة هذا مقياساً أو معياراً للمنهج متطور أو منشود . وفي الفصل التاسع يشير إلى أوجه ومظاهر المنهج التربوي في معاهد ولاية بطرسبورغ بالولايات المتحدة . إن كل هذه الأيضاحات المختلفة ، تبين الطرق والتقنيات المستعملة في كل من التقويم التطويري لمشروع أو المنهج والتقويم التركيبي فيما يتعلق بالمحصلات والنتائج .

لقد قدم « هولدا جروب مان » وصفاً للطرق المستعملة في كل من التقويم التطويري ، والتقويم البنوي أو التركيبي لثلاثة من مشروعات تطوير وتقويم للمنهج الدراسي ، ولذا نجد أن الخطوات المستعملة في دراسة وبحث المنهج الدراسي . لعلم الأحياء مثلاً سوف تعطينا فكرة بالتفصيل عن تلك المشروعات الخاصة بتطوير وتقويم المنهج الدراسي إذ تعتبر كإيضاح ممتاز للمنهج التقويم . فخطوات وعمليات التقويم التطويري الثلاث للدراسة المواد التعليمية للمنهج الدراسي لعلوم الأحياء نجدها موضحة في الشكل رقم (٦ - ١٠) .

لذا نجد أن كثيراً من فئات ومجموعات الحقائق ، والمعلومات والملاحظات المنظمة — التي تستعمل عند التقويم ، ونذكر منها على سبيل المثال : التوسع في الاستعمال ، مصادقة الفريق المقابل أو الند ، درجة التأثير من كل من الفئات المحلية أو الخارجية ، الكتب الرسمية وغير الرسمية المشجعة في الموضوع ، والدراسات المتعلقة بالتقويم .

إن الدراسات المطروحة والمتعلقة بالتقويم تتضمن مساهمات المدرسين والطلاب ، والمنظمات المتخصصة ، والعلماء والمثقفين ، والفائدة من الوسيلة الاختبارية ، والزيارات التربوية الميدانية . إن الفائدة من وسيلة الاختبار — كقاعدة لمراجعة مواد المنهج الدراسي — موضح بشكل تفصيلي فيما قدمه « هولدا جروب مان » لمشروع من المشروعات الخاصة بالبحث المتعلق بالمنهج التربوي .

ففي شكل (٦ - ١٠) نجد أن الخطوط التي توضح العلاقة بين التقويم والتطوير تعتبر إرشادات مفيدة لفهم عملية التقويم التطويري للمنهج أو برنامج جديد .

ولكن نختتم هذا القسم الخاص بالمنهج الدراسي ، نلاحظ مرة أخرى أن المنهج أو البرنامج كله ، سواء منه ما وضع للأطفال أو للكبار يجب أن يقوم .

ولقد عولجت هذه الناحية في القسم السابق بتقويم البرنامج أو المنهج وزمرة الفرص التعليمية ، أو أي جزء من المنهج التعليمي . لذلك نعتبر هذا مظهراً من مظاهر هذا التقويم ، بل يسهم بشكل جدي عند التقويم ، للمنهج التربوي ككل .

وعلى ذلك فخطه المنهج الدراسي للنظام التربوي ، أو لمدرسة من المدارس الخاصة المشابهة ، وتقوم البرامج التربوي ، يشكلان جزءا متكاملًا من العملية بتقديمها الحقائق والمعلومات الجوهرية للأوجه العريضة الأخرى الخاصة بتقوم المنهج التربوي أو الدراسي .

التعليمات المتعلقة بالتقوم :

إن التعليمات التي تتبع عند تطبيق المنهج يجب أن تقوم في مسارها الصحيح كعمليات هادفة . وذلك لكي يتسنى للمدرسين وغيرهم من صانعي القرار أن يقوموا بعملية الاختيار المثلى للأهداف التربوية ، والطرق والأساليب المختلفة ، والمحتوى وطرق التدريس ، وكذا الطرق التقييمية ، بقصد تحقيق النتائج المنشودة .

ونفس المخططات الثلاثة السابقة في هذا الفصل ، قابلة للتكيف مع التقوم التربوي ، ولأوجه المختلفة لجمع وتحصيل الحقائق والمعلومات ولخطة انشاء جداول المواصفات التي قدمها (بلمو وهاستنجن ومادوس) وكذلك لمجموعة الجهود المتعلقة بالمراحل الابتدائية ، ومتطلبات التقدير ، والمخططات التكهنية اللازمة للأهداف . كل أولئك أمور مساعدة بصدد الموضوع .

على أنه يجب أن نؤمن بأن الاجراءات والمخططات المتعلقة بالتقوم التربوي ، يجب أن تتبع الشكل العام ، كما نوقشت في القسم السابق من هذا الفصل .

فالمخطوة الأولى وهي مرحلة المماثلة والتطابق ، والتقوم التجريبي المؤسس للأهداف التربوية . اذ يمد هذا باختصار امتدادا لتقوم الأهداف والغايات الثانوية . والعنصر الهام في هذا المظهر من مظاهر العملية ، أنه يمكن أن يوجد بالكل أو لا يوجد أى من الأهداف التربوية ، لوحدة معينة من الأنشطة التعليمية ، والتي قد تكون ضئيلة المقدار الى حد ما أو قد تكون بمقدار دورة دراسية سنوية مثلا ، وقد تكون تلك الأمور غير معينة بوضوح .

ان دليل المنهج الدراسي يمكن أن يضع قائمة بالأهداف لاختيار الممكنات المتأصلة في كل وحدة وكذلك النشاطات اللازمة لها ، ومن ثم تترك للمدرس للقيام بتطوير وتحسين القائمة مستقبلا

وهنالك عدد قليل من الأهداف العامة التي يمكن مقارنتها بالأهداف الثانوية لكامل الدورة التعليمية ، وتترك كامل المسؤولية لتشكيل أو رسم الأهداف التربوية على عاتق المدرسة أو المدرسين .

وهكذا فإن على القائم بالتقويم أن يتخذ الخطوات اللازمة وأن يجعل المدرس أو المدير لأبى نشاط تربوى معين ليضع النتائج المنشودة . وفى بعض الحالات يمكنه أن يستنتجها من خلال الملاحظات ، أو من خلال التباحث والتشاور مع زملائه من المدرسين .

وبغض النظر ، فإن على القائم بالتقويم أن يضع مجموعة من النتائج المنشودة ، مثل التقييم بالتقويم . ان هذا لا يعتبر رفضاً وتبرؤاً من غطط (Goal Free Evaluation) بقدر ما هو توضيح لفكرة انه عند التقويم للمنهج التربوى ، يكون من الضرورى انصاف المدرس ، واعطاء ما يأتى به من الأهداف كلا الاعتبار . والتحقق من كيفية امكان انجازها من قبل الفريق المساهم .

وعلى أية حال ، فالمقوم — وبخاصة المقوم الخارجى — لابد من أن يعطى اعتبارا للنتائج اللازمة والمصاحبة للمنهج الدراسى .

وفى الواقع ، إن مثل هذه الحقائق والمعلومات — سوف تسهم عند التقويم بتلك الأهداف والغايات المعنية نفسها . كما ستساهم أيضا عند التقويم فى النوعية والمميزات والحسنات الأخرى للمنهج الدراسى ، هذا بالإضافة الى الأحكام المتعلقة بالمنهج والدورة الدراسية ، أو أى من الأجزاء التى تم تقويمها .

والوجه أو المظهر الأول ، والذي يجب أن يأتى بعد ذلك هو هذه الاهداف والغايات . ان الذى يقوم بالتقويم — يجب عليه أن يتحقق من التطابق والانسجام بين هذه الأهداف ، والاهداف العامة والثانوية التى عرفت من قبل وقومت . ويجب أن يقوم كذلك بتعريف النتائج الهامة المشمولة ، أو التى لم تكن ضمن النتائج المنشودة . ومن ثم بتقويم ميزاتها وجنساتها وجدارتها على ضوء الأهداف والغايات الثانوية .

ان الاجراءات لتقويم الأهداف التربوية هى نفسها التى تستعمل فى تقويم الأهداف ، والتى ذكرناها سابقا فى هذا الفصل .

ويجب أن نؤكد هنا أن صلاحية الأهداف وملاءمتها لا يمكن تقديرها أخيرا ما لم تكن قد بلغت المرحلة الأخيرة من التقويم التركيبى السابق ذكره .

تحليل الحالات السابقة :

ان المظهر الثانى فى التقويم التربوى هو بين تقدير وتعيين الحالات السابقة أو الحالات المقارنة ، والمهم هنا فى المقام الأول من بين تلك الحقائق ، هى الخصائص المتعلقة بالطلاب

الذين شملهم الجزء التربوى فى التقييم .

ان هذه الحقائق والمعلومات اساسية وجوهرية للحكم على النتائج الواقعية ، والمنشودة . وكذلك لها نفس الأهمية عند وضع المعايير والمقاييس التى تحكم بها على مدى جودة وملاءمة التعليمات . وبالإضافة الى ذلك فان هذه الحقائق لابد من الحصول عليها بشكل فردى من قبل الطلاب ، وهذا عبء هائل كما اشير اليه سابقا الا ان التقييم سيكون غير ملائم وغير كاف ، ليتخذ كقاعدة أو اساساً لصناعة القرار ، مالم تؤخذ تلك الاعتبارات التى ذكرت آنفا بعين الاهتمام .

ثم أنه يجب أن تفهم أن أنواع الحقائق والمعلومات لها أهمية خاصة فى التقييم التربوى ، وهى تشمل :

- ١ — المقدرات ، ومستويات الذكاء ، وقابليات الاستيعاب لكل طالب من الطلاب .
- ٢ — الأوجه الملائمة والمناسبة للوضع التطورى لكل طالب فى الوقت الذى يبتدئ منه تقييم أى من الأجزاء الدراسية أو التربوية ، وعلى الأخص ، المعرفة المطلوبة ، والتطور العلمى ، والمهارة ، والذكاء ، والقدرة على توجيه الذات ، والقدرة على توجيه الطالب نفسه وأنشطته التربوية فى الطريق السليم .
- ٣ — أى دليل أو شاهد يمكن احرازه فى أسلوب التدريس ، ومصاعب الدراسة ، والقابليات الدراسية الخاصة .
- ٤ — طبيعة وصفة الحافز للمشاركة فى التعليم ، بما فى ذلك الاهتمام الشخصى وخطوط الوظيفة ، وطبيعة الدعم العائلى ، والوضع البيئى .
- ٥ — ما يمكننا بواسطته التعرف على الطبيعة الاجتماعية ، والاخلاقية والمناخ الفكرى للفريق الذى ينتسب اليه الطلاب .

والصعوبة فى الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة والمفيدة من هذه الأنواع قد عرّف . ولكن علماء النفس ، والمقومين — ذوى الكفاءة العالية — يمكنهم أن يحددوا كثافة الوسائل التعليمية للأطفال ، والكبار ، والمدرسون أنفسهم غالباً ما يكون فى امكانهم أن يحددوا كفاءات معينة فى تحليلهم للصفات لمثل هذه الأنواع . فالانحراف ، والاندفاع غير الواعى ، ليسا من الأمور المقبولة ، لتتخذ كمعيار لتقوم منجزات الطالب .

ان النماذج والمعايير للامتحانات النموذجية ، والحقائق والمعلومات الصادرة عن التقييم على المستوى الوطنى للتقدم التربوى ، ومعظم الحقائق المقارنة ليست لها فائدة تربوية ، أو

هى فى الواقع مفسرة بالتقويم الذى يمارس حالياً ما لم يستطع الإنسان تحقيق التطابق والانسجام بين طلابه والمرجع السليم بصدد العناصر المناسبة والمطابقة لصفات الطلاب .

والأنواع الأخرى من الحالات السابقة أو الحقائق التكهنية ، هى الأخرى ضرورية —
وليرجع القارئ الى « ستيفليم » Stufflebeam وزملائه ، والى نصوص
« ستاك » .

دراسة تفاعلات الطلاب :

ان المظهر الثالث والمهم فيما يتعلق بالتقويم التربوى يمكن أن نقول أنه متصل بعملية
التفاعل فى الفصل الدراسى .

ويصف « ستاك » هذا المظهر بحضور جلسة و يصفه « ستيفليم » وزملاؤه بعملية
تقوم . أما « رومشائين » Rosenshine فيتكلم ببساطة عن تعليم صف أو فصل
مدرسى .

فذلك النوع الجوهري من الحقائق والمعلومات والذى يتعلق بتقويم المنهج قد اعترف به
الأخصائيون فى الطرق الجديدة للتقويم .

ولا يقتصر دور تلك الحقائق المتصلة بالتفاعل على تمكين القائم بالتقويم من اصدار
الأحكام على حالات الطلاب وأوضاعهم فى الفصل المدرسى ، حيث غالباً ما يحرز
الطلاب النتائج المختلفة ، ولا على تلك التكهينات بصدد صناعة القرار ، ولكن عملية
التفاعل نفسها هى المساهم الأكبر فى الانجاز لكثير من الأهداف التربوية .

اذن ، فتقويم نتائج الطلاب — يجب أن يتم ويحدث عند مقارنة التفاعلات الطلابية —
اذ أن النظم لتحليل وتصنيف عملية التفاعل فى الفصل المدرسى قد وصفت فى كثير من
المراجع التربوية الحديثة اذ أن الطرق التى استعملت بشكل مكثف هى طرق
« فلاندرس » و « أمدون بيللاك » و « سميت موكس » ، مع أن المطبوعات الأكثر حداثة
لفلاندرس والطرق الأخرى القرية منها يمكن أن تكون أكثر ملاءمة فى هذا الشأن .

ان استعمال شريط الفيديو قد سهّل العملية بشكل مدهل كما أنه يمكن القول . بأن
هناك فائدة لا بأس بها حيث عن طريقها نجد أن كثيراً من المربين قد حصل على نتيجة لرد
الفعل الخاص للطلاب تجاه العملية التربوية فى فصل مدرسى معين .

وقد استعملت هذه الطريقة بتوسع فى المرحلة الجامعية ، وهى بالطبع ذات قيمة

للمراحل الدراسية ذات المستوى العادى .

ان مؤشرات التفاعل هذه ، وما يحدث من تقدير للدرجات ، والآراء المختلفة المستقاه من مصادر موثوقة ، والمؤتمرات والمقابلات — كل هذه الأمور تقدم الفائدة الكبيرة فى هذا الشأن من تفاعلات الطلاب .

والمعلومات المتعلقة بعملية تفاعل الطلاب فى الفصل المدرسى والتي جمعت بواسطة تلك الوسائل المتعددة — غالبا ما تكون بحاجة لتحليلها والتعامل معها كطريقة موثوق بها يمكن الاعتماد عليها .

ان « ستاك » و « روسنشاين » لا يناقشان طرق وأعمال الحقائق والمعلومات المختلفة فحسب ، ولكنها يمدان عددا من المراجع التى تقدم اقتراحات اضافية أخرى .

تقدير نتائج الطالب :

تقدير إنتاج الطالب عن طريق الاختبارات التى لا تنتهى كان تقريرا هو النوع الوحيد من التقييمات ، فى السنوات الماضية .

أما الآن فان أية خطة للتقويم التربوى ، حتى التى يمكن أن نعتبرها طرقا حديثة جدا فى هذا الشأن ، تستند بشكل كبير على الاختبارات الرسمية والتقديرية التقنية والفرق بين الطريقتين يمكن فى الطبيعة المحدودة جدا لمجمل خطة التقويم ، والأنواع المختلفة للحقائق والمعلومات التى جمعت فى الاجراءات التقليدية . وهذا فيه اختلاف أيضا عن خطط المنهج الدراسى التى يوصى بها اليوم .

على أنه يجب أن نورد هنا أن العامل الذى أدى بالتقويم فى السنوات الحالية الى ما هو عليه اليوم من بقاءه متروكا جانبا — هو طبيعة التقديرية والمعايير المستعملة والطرق المختلفة فى التعامل مع الحقائق والمعلومات المختلفة ، وتحليلها ، كجزء من عملية التقويم الكلى .

لقد كتبت الكثير من الكتب ، وأجريت العديد من البحوث ، اذ تدور كلها حول اختبارات الطلاب ، وتقدير منجزاتهم العلمية .

ومن هنا نجد أننا وخصوصا فى البلاد العربية لم نعط أى اعتبار لكل ذلك بل أن ما نقوم وما سوف نقوم به فى هذا المقام هو أن نختبر ونفحص بعض القضايا الهامة والطبوعات الضرورية فى ذلك الشأن وذلك من حيث استعمالاتها والكيفية التى تستعمل بها .

فالنقطة الأولى ، والأكثر أهمية ، والتي يجب أن نبدأ بها — وقد تكون فى غاية الصعوبة أو الاستحالة — هى أن نقدر كمياً من خلال الاختبارات والوسائل المختلفة ، للكثير من النتائج والمحصلات المنشودة ، ذات الأهمية الكبيرة ، ونقصد بتلك النتائج — المتطورة والتي تم انجازها فى عملية التقويم .

ويجب أن ندرك أن الترجمة البديهية لهذه النتائج قد تكون فى كثير من الأحوال خاطئة .

حيث أنه يجب أن ندرك أن هناك طرقاً أخرى ، بالإضافة الى الاختبارات يمكن استعمالها لجمع المعلومات المختلفة حول ما أحرزه الطلاب .

واعترافاً بالواقع ، فإن المقوم يواجه مشكلة أكثر صعوبة من هذه الطرق فى الحصول على الحقائق والمعلومات المناسبة . وبالإضافة الى ذلك فإن التحليل ، وطريقة معالجة الحقائق والمعلومات يمكن أن تخلق عقبات وحواجز كبيرة . إذ أننا فى أغلب الأحوال نجد الكثير من الجداول ، وإرشادات وأدلة المنهج الدراسى والكتب المختلفة ، وغير ذلك من النصوص التى لها ارتباط دقيق بالمنهج الدراسى ، والتخطيط الدراسى ، وغير ذلك مما يتصل بالترية وميادينها كل ذلك يقدم بشكل أو بآخر مساعدة جيدة فيما يتعلق بجمع الحقائق والمعلومات التى تساعد فى ميدان التقويم .

وبالإضافة الى كل ذلك ، فالبحوث المختلفة ، وتحليلات الأنشطة التى تجري داخل الصفوف الدراسية والتى تعتمد على الملاحظات ، والكثير من وسائل البحث ، بالإضافة الى أنواع المقابلات التربوية كل هذا يقدم الأمثلة العملية للمسار الواسع للتقويم الدراسى .

إن هذه النتائج والمحصلات بوصفها نتائج عامة للدراسة والبحث — بشرط أن يقبل ذلك — من يقوم بالتقويم كنتائج صالحة — تكون ذات قيمة كبيرة فيما يتعلق بتقويم المنهج التربوى ، أو المنهج الدراسى على مستوى صف من الصفوف الدراسية ، أو مدرسة من مدارس الدولة .

إن القيام بعمل مراجعة للمنهج التربوى ، والحصول على الكتب الجديدة ، وشراء الموارد الدراسية والتربوية الجديدة ، والاستفادة من الطرق والوسائل الأخرى المتعلقة بالتربية ، والتطوير والتحسين لعملية التفاعل الدراسى فى الفصل الدراسى ، وكثير من القرارات المشابهة يجب أن تعطى وزناً لمثل تلك المحصلات .

استعمال المعايير والمقاييس :

بعد أن يتم الحصول على الأنواع المختلفة من الحقائق والمعلومات من كل المصادر العملية الملائمة ، فإن على القائم على عملية التقويم أن يقوم بالحكم على الاستحقاقات والحسنات والميزات الخاصة بتقوم المنهج التربوى .

ان هذا المظهر يعتز من مظاهر هذه العملية ، وهو مطلوب ولكنه شاق ، ولذا تصبح التقنيات والاجراءات بصدد وضع المعايير والمقاييس موضع انتباهنا .
ومن المعروف أن هذه المقترحات والتوصيات متساوية فى صلاحيتها للقيام بتقدير المعايير والمقاييس التعليمية ، وفى الواقع فإن الخطوة الأخيرة هى جزء من نفس المحاولة .
وفما يلى سوف نحدد بعض النقاط حول المعايير والمقاييس استنادا الى صور وأشكال معيارية استعملت لتقوم العملية التربوية والتعليمية :

و ينبغى أن نعلم أن للاختبارات التى تقدم معايير ومقاييس كمية — ولكن ليس بالضرورة — يمكن وضعها على أساس الاحصاء العادى للطلاب .

فالمحصلات والنتائج التى تنالها مجموعة عادية من الطلاب تكون قد قومت ، و بعدها نجد أن من المقياس ، كيف أن الطالب يحصل على نتائج معينة بالمقارنة مع فريق من زملائه الطلاب فى نفس المستوى . والميزان أو المقياس هنا يكون عادة محددا للدلالة على المحصلات المتجزئة أو للدرجات المثوية .

وعليه ، فإن معدل أو متوسط المحصلات والنتائج فى كل فصل دراسى ، بنفس المنزلة والمرتبة كما حدده النظام المدرسى . وهكذا فأننا نجد أن احصاءات الطلاب يمكن تقديرها .

والوسيلة الثانية هى تحديد قاعدة أو معيار مرجعى للمحزرات الطلابية على أنه يجب أن نفهم أن استعمال الفحص الفئوى لتقدير المعدلات أو النسب المثوية بين الطلاب . وميزان التساوى سيوضع من قبل الفئة التى يجرى فحصها . وهذه لا تشير الا الى درجة أو رتبة الطلاب بالمقارنة مع زملائهم من الطلاب المشتركين فى الفحص .

وهذا المعيار قد تكون له قيمة فى التخطيط التربوى الخاص بالحالات الفردية ، الا أنها لا تزال عاجزة عن تقديم أى دليل أو اثبات ، بخصوص نوعية التربية ، أو القبول والرضا المتعلق بمستوى الانجازات لفصل مدرسى معين ، أو فئة طلابية معينة .

ان الاختبارات والفحوص المعيارية المحكمة ، قد بدأ استعمالها فى البلاد المتطورة بتوسع فى السنوات الحالية ، وعلى وجه الخصوص ما يتعلق بتوحيد تقليص الانجازات ، وبعض

أنواع المسؤوليات ، ومناهج التعليم المنفرد .

وفى هذه الأنواع من الاختبارات والفحوص ، يكون المعيار افراديا ، الا أن المقارنة مع الفحص الاحصائي يبقى كذلك أمرا ممكنا . فالمعيار أو المقياس هنا ، هو امتداد لما سوف ينجزه الطالب من المهام المصنفة فى بند الاختبار ، وإذا كان المقصود فئة من الطلاب ، فالمعيار هنا هو نسبة عدد الطلاب الذين أنجزوا المهمة على أحسن وجه .

وفى الاختبار المعيارى المذكور ، نجد بند الاختبار أو مادة الاختبار يجب أن تحدد النموذج النهائى لنوع السلوك المعين بواسطة أحد الأهداف ، لذلك الجزء من الأجزاء المختلفة فى الميدان التربوى .

وإذا كان الغرض من الفحوص هو تقدير النتائج والمحصلات لعدد من الأهداف السلوكية المعينة : والتصلة ببعضها البعض ، فانه يمكن أن يحتوى على بنود الاختبار التى تقوم فقط بتعيين الدليل أو الالبات لمثل ذلك السلوك ، أكثر من كونه اختبارا لكل هدف من الأهداف .

ولكى نقوم بتقدير منجز من المنجزات لغاية أو هدف من الأهداف غير السلوكية ، فانا سوف نحتاج الى العدد الهائل من البنود الاختيارية ، وهذه يجب أن تنشأ أو تشكل نمودجا ومعيارا نهائيا لمثل هذه الكفاءات .

إن التعليم لغرض أو بقصد السيادة والتبحر ، هو جزء من هذا التطور والنمو العام نفسه ، والتربية فى العادة إفرادية ، والطالب يبقى مع مهمة وفرض دراسى لفترة من الزمن ، إلى أن يصل الى مستوى منشود من البراعة والادراك . وهذا المستوى يجرى تقديره وتقييمه بعد ذلك عن طريق نوع من الاختبارات المعيارية .

إن المعيار الاختبارى المحكم هو نوع بالغ الأهمية فيما يتعلق بتقوم العملية التربوية ، وإن استعملاتها فى السنوات الحالية كانت مرافقة وملازمة كطريقة وأسلوب تربوى ضيق للغاية ، وهو على الأخص طريقة تدريس أكثر منه أداة تقييمية تحكم على مدى الجودة فى التربية والتعليم .

ولكن ، من ناحية أخرى فانه يمكن لمن يقوم بالتقوم ، بالعمل مع أحد المدرسين ، أو مجموعة منهم ، فى احدى المدارس ، ولذا يمكن لذلك المقوم الحصول على الحقائق والمعلومات القيمة وذلك باستعماله أنواع الفحوص المعيارية المحكمة .

وقد نصت مؤسسة راند Rand بالولايات المتحدة فى هذا المجال على ما
يلى :-

يبقى الكثير من الجهد والعمل المتواصل الذى لابد من القيام به لاجل تطوير المعايير
الاختبارية المحكّمة الا أنه بالرغم من كل ذلك - يظهر أنها تعد بالكثير فيما يتعلق بهذا
الموضوع وقيمتها العظمى الممكنة هى أنها تركز على المحتوى التربوى والثقافى وتصفب الكثير
من المعلومات الشافية وتفسح المجالات أمام المنجزات الفردية .

ان الاختبارات التى يضعها المدرس لحالة معينة من الحالات هى عادة معايير محكّمة ،
بالرغم من أن صلاحية بنود الاختبار ، أو صلاحية المكاسب والمنجزات الطلابية - يمكن
القيام بالتساؤلات حولها . ومع ذلك فانه يمكنها أن تقدم من الحقائق ما هو أكثر أهمية ،
للأغراض التقييمية ، أكثر من الفحوص والاختبارات المطبوعة ، ما دامت ستكون المعايير
والمقاييس للمحصلات والنتائج المنشودة والمرغوبة فى وحدة تربوية معينة الاحكام .

واذا ما اقتربنا كثيرا من كل تلك الحقائق ، والمعلومات المختلفة المتوافرة والتى يمكن
الحصول عليها بواسطة القرائن والدلائل ، والحالات السابقة ، أيضا يمكن الحصول عليها عن
طريق الملاحظات والمعاينات والحقائق الاخرى التى يكون لها ارتباط ما بالاحتمالات ،
وامكانات الحدوث مستقبلا ، والتى من خلالها كان التعلم يقدم فى الماضى ، فان القائم
بالتقويم يعطى أحكامه حول حسنات وميزات وكفاءة المنهج الدراسى على ضوء الاهداف
والغايات المنشودة .

ويمكن القول فى هذا الصدد أنه من الواضح أن مثل تلك الأحكام تقدم من المعلومات
ما هو أكثر اتصالا وفائدة ومعنى ، عن كل ما يقدم من تلك الجداول لوسائل التدريس ؟ أو
لنك الدرجات التى تبين النسب المئوية للطلاب .

ولا يفوتنا أن ننوه هنا الى أنه من الضرورى جدا - عند القيام بعملية اصدار الحكم
المعين ، على نوعية المادة التعليمية وجودتها - الاستفادة من كل الآراء والأفكار المختلفة
للطلاب أنفسهم ، وكذا الأخصائيين والباحثين .

ولكن المسئولية الأخيرة والنهائية للمقاه على عاتق القائم بالتقويم ، هى أن يسجل
و يدون النتائج والمحصلات لصانعى القرار وغيرهم من المخططين . ونؤكد مرة أخرى أن
المهمة تتطلب براعة وإبداعا ، وفهما عميقا للأغراض المختلفة للتقويم .

كما أنه يمكننا أن نقول أيضا : أن أى اختبار أو فحص يجرى على التقاير المختلفة المتعلقة سوف يكشف — بلا شكل — سنخ وضحاة مضمون ومحتوى ذلك الفحص أو الاختبار والكثير من هذا الصنف يرجع الى عدم ملائمة التقييم ذاته . الا أنه فى أكثر المشروعات التقييمية ، والتي يمكن أن تمتدحها لنوعيتها الإيجابية الى حد ما ، ولذا نكون بحاجة الى أن نضيف الكثير الى هذا النوع ، لكى يصبح مرغوبا فيه ومستحبا .

تقوم عملية التقييم :

ان تقوم البرنامج الدراسى ، لمدرسة معينة ، أو لنظام دراسى معين ، لا يكون كاملا ما لم يجر تقييم عملية التقييم ذاتها بالنسبة للبرنامج التعليمى والتربوى المعنى . وبالطبع ، فان الاجراءات الخاصة بتقييم كهذا ، يلزم نفس الخطوات والاجراءات المتبعة فى كل أوجه ومظاهر التقييم وما دما بصدد التقييم ، فان المستقلين من المقيمين ، من خارج النظام المدرسى ، سواء أكانوا تابعين لنظام تربوى معين ، أم كانوا تابعين لأى مؤسسة من المؤسسات المهتمة بالتربية والتعليم ، فان أمثال هؤلاء يجب أن يكونوا على رأس القائمين بالتقييم لأنه متى اتخذ هذا الاجراء طريقه فى التقييم بشكل منسجم فى كل المجالات التربوية ، يظهر لنا التقييم عددا كبيرا من صور الاختبارات المدرسية ، والاجراءات الادارية التربوية ، وكذا الكثير من البحوث والدراسات المختلفة وكثير من التقارير الخاصة بالتقييم ، كل هذا سوف يظهرها التقييم فى حالة من الفشل والضحالة .

وقد أشار « ستاك » الى احدى هذه المشكلات المتعددة الخاصة بالتقييم فى مجال التربية والتعليم ، والى ما كانت عليه عند تحقق النتائج والمحصلات . فأوضح « أن هناك اعتقاداً عاما لدى المشفقين ، بأن المناهج المثالية — لا يمكن ان تكون الا تلك التى قد صممت لفئة من الفئات على حدة ، أو لاسلوب دراسى خاص ، أو لنظ واحد من الأطفال على حدة » فاذا ما صح هذا الاعتقاد ، فان جميع طرق التقييم التربوى ستكون ذات قيمة لا تقدر .

ولانهاء هذا الفصل — نشير مرة أخرى الى المخطط المبين فى الشكل (٦-٦) والذي يوضح مجال وطبيعة تقوم المنهج الدراسى والمجهود الكبير للحكم على مدى جودة المنهج الذى تقدمه المدرسة فانه يجب على الأطفال ، والشباب ، وكل الدراسين أن يستوعبوا كل هذه الأنواع من التقييمات . كما أنه يجب أن يكون واضحا أن التقييمات الخاصة بمناهج التربية والتعليم ، والتي تكون غير كافية فى المفهوم والرؤية والتنفيذ ، والتي تكون أيضا محدودة المجال ، ومضللة فى التحصيل لا تكون قليلة للقيمة الحقيقية فقط لصانعى القرار ، ولكن يمكن أن تكون أيضا ضارة جدا بالتقييم الذى يقوم به الطلاب .

ومن ناحية أخرى ، فإن الفهم الجيد ، والتنفيذ الجيد لناهج التقييم يقدم من المعلومات القيمة للمشرفين ، وللآباء والطلاب أنفسهم ، كما يسهم مساهمة فعالة في انشاء برامج ومناهج تربوية أفضل ، وأكثر نفعا .

الباب الثالث :

لا يمكننا دراسة الاستراتيجيات والنظريات دون ترجعها الى تطبيقات عملية فى بلادنا العربية ، ولذا فقد اهتم الباب الثالث - بفصليه السابع والثامن - بنظريات أسلوب النظم فى التربية وتطبيقها على المناهج ، بالإضافة الى نموذج تصورى لتطوير المناهج فى البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم .

ولذا نجد أن الفصل السابع فى اهتمامه بأسلوب النظم يؤكد على معنى تحليل النظم بشكل عام ، تحليل ومناقشة مستويات تحليل هذه النظم بمستوياته الست التى تؤكد على تصور النظام ، وتحديد أهداف هذا النظام ، ووضع الاجراءات البديلة لاختيار البديل الأفضل لتنفيذ النظام .

أما الفصل الثامن فهو يهتم - كما سبق التنويه - بتصوير نموذج لتطوير المناهج فى البلاد العربية والمستمد من أسلوب النظم ، مؤكداً على عمليات الاتصال داخل المؤسسة التعليمية ، والاتصال بين أفراد هذه المؤسسة ، وفعاليتها ، ومجال الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة المحيطة بها ، والأنماط المناسبة للقيادة فى تلك المؤسسات التعليمية .

أما المحور الثانى للنموذج التصورى فهو العلاقة بين عملية تطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق التغيير فى المناهج الدراسية .

ويهتم المحور الثالث فى هذا النموذج بمراحل البحث والتقييم - كما سبق التنويه عنها فى الباب الثانى .

ولعل أهم ما تحتاج اليه البلاد العربية هو تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية ، هذا التطوير الذى لا يشمل المعلمين فحسب ، بل يمتددا الى تطوير العاملين على مستوياتهم المختلفة من اداريين وفنيين ومساعدين فى المؤسسات التعليمية ، كل هذا التطوير يتم فى الاعداد للتطوير والتدريب والتدعيم ، بغرض تنمية القوى البشرية التى من شأنها تطوير العملية التربوية بشكل عام ، وفى مجال المناهج بشكل خاص .

ولعل هذا النموذج المقترح يكون بداية طيبة للتفكير الجدى فى ادخال التغيير والتجديد فى النظم التربوية التى تحتاجها البلاد العربية لجعل كفاءة نظمها على مستوى رفيع .

الفصل السابع

تطبيق أسلوب النظم فى تصميم المناهج وتطورها

مقدمة :

كثيرا ما يتردد الى مسامعنا اليوم تعبير «أسلوب النظم» أو «تحليل النظم» وهو تعبير شاع أستعماله للاشارة الى عملية تطبيق التفكير العلمى فى حل المشكلات . وجدير بالذكر أن هذا المصطلح فى استخدامه العام ، يعنى تحليل المعلومات بغية التخطيط للنشاطات التربوية ، وفى بعض الأحوال وببساطة أنه يعنى العلاقة المنتظمة بين متغيرين أو فكرتين أو أكثر . و يبدو أن التعبير، بهذا الاستخدام العام والبسيط ، يوحي بأن ينطوى على مفاهيم علمية معينة .

ومع هذا ينبغي ألا يفوتنا أنه لم توجد قط منهجية واحدة لتحليل النظم . اذ المعروف أن التحليل النظم بمعنى من المعانى ، يعود الى أرسطو غير أن التجديد فى هذا المجال يتمثل فى التركيز على النواحي الكمية للتحليل (بقدر المستطاع) ، وفى عزل وضبط العوامل والمتغيرات العديدة ، وهوما أضحت ممكنا بواسطة الحاسبات الالكترونية وقد أدى ذلك الى ثورة فى تفكيرنا عن طبيعة المعلومات وتنظيمها والاستفادة منها ، حتى أنه تولد عن معالجتها بأساليب النظم ما يعرف بأسم «فلسفة المعلومات» .

وتنظر هذه الفلسفة الى التطور على أنه عملية مستمرة لتنمية قدرة الانسان على تحصيل المعلومات والاستفادة منها ، مما يؤدى به الى التفاعل مع بيئته بمزيد من الكفاءة . ومع أن الأساليب التجريبية التى تم استنباطها كأدوات للوصول الى أنماط تفاعل وتقويم متطورة هى فى أصولها «براغماتية» Pragmatism — عملية فى المكان الأول — الا أن القدرة على السيطرة على البيئة تعاظمت بفعل تزايد المعلومات والاختبارات فى مختلف المجالات ، ومن جعلها مجالات المشكلات الاجتماعية كالتعليم ، لذابات من الضرورى التماس وسيلة لمعالجة النتائج التى يتم اختيارها بشكل منهجى وسريع ، وإذ تمر هذه العمليات الخاصة بعلم المعلومات والاختبارات بمرحلة تطور وتغير سريعين ، فإن أحكام السيطرة واجادة التخطيط أصبحتا مجالين حيويين يستحقان كل الاهتمام . وقد أشار الى ذلك جالبريت Galbraith (١٩٦٧) بقوله :

« أن جملة ما أدت اليه التكنولوجيا من نتائج والكثير مما آلت اليه الصناعات العصرية ، ناجم عن الحاجة الى تجزئة المهام الى عناصر أصغر فأصغر وعن

تطبيق المعرفة الانسانية على هذه العناصر الصغيرة ، وأخيرا عن ربط العناصر
المكتملة فى المهمة الواحدة بالحصيلة النهائية للمهمة ككل . »

ومن خلال هذا الاطار للتطور والبراغماتية ، وعلم المعلومات والتكنولوجيا ظهر أسلوب
تحليل النظم فى شكله الحالي .

ولقد طبقت مبادئ أسلوب النظم على المجالات المختلفة للتربية والتعليم فى مجالات
الأعمال الادارية والموازنة المالية وتنظيم الصفوف والمناهج وطرق التدريس ، وفى مجالات
استخدام الوسائل التكنولوجية ، ولاسيما الحاسبات الالكترونية . وأستعملت مبادئ تحليل
النظم الى حد ما من أجل تعميق استيعابنا لعملية تغيير الممارسات التربوية وعملية التنفيذ
المرافقة لذلك . ولكن تأثير طرق تحليل النظم هذه على التعليم والتعلم يبدو محدودا على وجه
الصوم ، وهو نقص يترتب عليه فى الواقع نتائج جدية . وعليه فان مبادئ تحليل النظم ،
وهى التى توضع لتحديدالأهداف المرجوة بالاضافة الى تحديد المسائل اللازمة لتحقيق تلك
الأهداف من شأنها — اذا وضعت موضع التطبيق بصورة ناجحة من شأنها أن تساعد على
تحسين نوعية كل قطاع من البنيان التعليمى .

معنى تحليل النظم :

أن تحليل النظم	Systems analysis	واجراءات النظم
System Procedure	وأسلوب النظم	
Systems approach	ثلاثة تعبيرات تستعمل لوصف عملية واحدة ،	

وهى بالتالى تستعمل كتعبيرات مترادفة فى هذا الفصل وتتضمن اجراءات تحليل النظم
عادة التحليل والتصميم والتطوير على السواء ولكن لما كان القصد من أسلوب تحليل النظم
فى معظم الأحيان هو دعم التصميم والتطوير ، فان التمييزين الأمرين لا يتعدى كونه
مسألة تشديد أو تأكيد . وكثيرا ما تختلط تعبيرات أخرى مع تحليل النظم وان كانت مشتقة
منه . ومن هذه التعبيرات « نظام التخطيط والبرمجة والميزانية » و « أسلوب مراجعة وتقييم
البرامج » و « أسلوب النظم فى التربية » — وخاصة فى ميدان المناهج . و « تخطيط الكلفة
والمردود » . ولكن هذه المفاهيم ، كما قلنا ، مشتقة من تحليل النظم وينبغى أن ينظر اليها
كاختصاصات ضمن هذا المجال .

يقول روان Rowan (١٩٦٦) : « أن الفكرة الأساسية للمنهج التحليلي للنظم
هى أن العناصر الوظيفية مترابطة ، وأن خير طريقة لفهم عملية معقدة هو معالجتها ككل »

- والحقيقة أن تحليل النظم منج منظم يرمى الى :
- (١) تحديد ووصف مجال أو « عالم » يقع فى نطاق اهتمامنا ، والعوامل المهمة فى ذلك « العالم » وما بينها من تفاعلات .
- (٢) تحديد التغير الذى يربى أحداثها فى هذا المجال أو « العالم » .

مستويات تحليل النظم :

وتجرى عملية تحليل النظم على ستة مستويات ، يستلزم كل واحد منها مجموعة من الطرق والأساليب مثلما يوحى بمجموعة من المشكلات والقيود الخاصة به .

ولعل نظرة التخوف الشديد — من بعض الأشخاص — الى أسلوب تحليل النظم متأتية من الاهتمام الزائد بأمر هذه القيود وفيما يلى عرض للمستويات الستة :

المستوى الأول : تصور النظام أو « عالم المشكلة » :

يبدأ تحليل النظم بتحديد واضح للنظام موضوع الاهتمام . ويشمل التحديد كافة العناصر التى تكون « عالم المشكلة » ثم يضع الحدود على المشكلة نفسها ويفصلها عن بيئتها فى الوقت الذى يوضح العلاقة بينها كنظام وبين الأنظمة الأخرى المتميزة .

ذلك أن كل نظام ما هو الا وحدة مشتقة من نظام أكبر (يسمى أحيانا بالنظام الأم)

وهذا النظام الأكبر يتألف من نظم فرعية

supra Syatem

متسلسلة منه ، وان قامت مستقلة عنه . ومن أجل هذا

Sub-Systems

يتعين على محلل النظم أن يختار المجال أو عالم المشكلة الذى يتفق وأغراضه التحليلية ويتميز التحليل المفيد المنتج بوضوح صياغة أو تصميم للمشكلة ، واختيار للأهداف المناسبة ، وتحديد للبيئة المناسبة أو الموقف الملائم لاختيار البدائل ، هذا فضلا عن توفير المعطيات الخاصة بالكلفة وغير ذلك من المعلومات الوثيقة الصلة بالموضوع .

وبعد أن يفرغ القائم بالتحليل من اختيار النظام المناسب ومن تكوين فكرة أولية عن الأنظمة الفرعية ، يقوم بعزل للنظام وهى :

(١) المحددات : وهى عبارة عن عوامل خارجية تحدد شكل النظام وابعاده .

(٢) المكونات : وهى الأجزاء المتحركة من النظام وتشمل هذه قواعد العمل وهيئة العاملين والمرافق والتسهيلات المتوافرة ضمن النظام .

وهناك طرق مختلفة لوصف النظم وتصميمها . ولعل أول هذه الطرق هو النماذج الاقتصادية التى أدت الى ما يعرف بالأنماط الرياضية وفى عدد من المجالات . وحيثما يتعدى عمل أنماط رياضية ، تستخدم نماذج أخرى تقوم على التعبير الرمضى . أما الطريقة الثانية فتعرف بالطريقة الاجرائية التى تعتمد على تحليل المهمة والأداء . وهناك طريقة ثالثة تعرف بالطريقة المؤقتة « وتنطلق من النظر الى الحقيقة الواقعة على أنها معادلة ثابتة ، وتستخدمها كأداة للارتقاء بالنظام من وضعه الراهن الى الوضع المستهدف » « باجسلو Boguslaw (١٩٦٥) صفحة (١٣) . وتتمثل الطريقة الرابعة فى المنهج الاستقصائى الذى يسترشد بالمبادئ كدليل عمل ويرى « باجسلو » ان هذا الطريقة غير مقيدة بمفاهيم تم تكوينها مسبقا حول الاوضاع التى سيواجهها النظام ، اذ ان المبادئ وحدها هى التى تبنى دليل العمل حتى بالنسبة للاوضاع الطارئة أو تلك التى لم يسبق ان تم وضع نموذج شكلى لها أو الوصول الى نتيجة تحليلية بصددها . ويمكن الاختيار بين هذه المناهج الأربعة فى ضوء المعلومات المتوفرة ودرجة الجريد أو المستوى النظرى المطلوب للتحليل .

المستوى الثانى : تحديد الأنظمة الفرعية :

النظام الفرعى Sub-system وحدة اجرائية داخل النظام يمكنها القيام بوظيفتها بصورة مستقلة أو السماح باجراء تصميم أو تحليل مستقل لها . وتحدد الأنظمة الفرعية تبعا لمجموعات أو طوائف من الخصائص المشتركة . وعند تصميم أو تحليل أى نظام تربوى ، مثل المنهج أو كلفة التعليم تعتبر الأنظمة التالية أهم الأنظمة الفرعية .

(١) الادارة .

(٢) المناهج وتطويرها .

(٣) اعداد المعلمين وتدريبهم .

(٤) الأجهزة والألات (التليفزيون والأدوات والمواد التعليمية الخ) .

وهذه الأنظمة الفرعية تتفاعل بعضها مع بعض على مستوى النظام فى عملية تسمى « الترابط أو التكامل النظامى » .

وفى مجال التربية يمكن طرح عدة وجهات نظر خاصة باختيار الأنظمة الفرعية فاذا اعتبرنا المدرسة « عالم المشكلة » (أى النظام الكلى أو الأم) فانه يجوز البحث فى الأنظمة الفرعية التالية :

(١) برنامج الصفوف الدراسية (البرنامج الكامل المرحلة الابتدائية) على سبيل المثال .

- (٢) مجالات معينة فى المنهاج التعليمى (أى المادة التعليمية ، على أن تؤخذ باتجاه طوئل فى التجربة المدرسية برمتها) .
- (٣) «رمز التحصيل أو الانحياز» وقد تكون وحدة رئيسية من وحدات الدراسة تنظم حول موضوع رئيسى) .
- (٤) مشكلة أو مشكلات تعليمية خاصة وملحة (كالصعوبة فى القراءة ، والعاهات البدنية وما الى ذلك) .
- (٥) مشكلة أو مشكلات خاصة ومستمرة محصورة بيئية معينة (الفقر ، العزلة ، الافتقار الى المعلمين) .
- (٦) الأنظمة الفرعية الخاصة بالآلات والمعدات بما فيها انتاج وارسال واستقبال ومادة ومعلومات وخدمات .
- (٧) الاحتياجات المفترضة (مستقاة من نواحي القصور القائمة أو من التكهن بأن الوضع الحالى لا يصلح للاعداد للمستقبل ، أو من قضايا تتعلق بتكافؤ فرص التعليم) .
- وبقدر ما يتم اختيار النظم الفرعية وفق وجهة نظر مشتركة تكون صلاحية وصف النظام وبشكل اختيار وجهة نظر معينة قرارا مهما بالنسبة للقائم بتحليل النظم ، وهو أمر يتحكم فيه عدد من الاعتبارات الهامة غايتها تسهيل التصميم والتحليل . ومن هذه الاعتبارات توافر المعلومات المطلوبة والحالة التى توجد عليها ، وتفاضى النقاط الحساسة والقوانين الادارية والقدرة على التحديد الاجرائى لنطاق السلطة أو حدود الضبط . فوجهة النظر السديدة هى تلك التى تجنب المجالات التى يصعب تغييرها والتى قد يصعب اخضاعها للتحليل . ومن المفيد هنا الرجوع الى الخبرة السابقة ومعلومات العاملين فى الميدان . أما العامل الحاسم فى اختيار النظم الصغرى أو الفرعية فهو التفسير الواضح المحدد للعوامل المهمة فى الموقف .

المستوى الثالث : تحديد أهداف النظام :

- يلخص البعض اجراءات النظم فى عمليتين أساسيتين هما :
- (١) تحديد الأهداف المتوخاة من حل مشكلة من المشاكل .
- (٢) تنظيم الوسائل الكفيلة بتحقيق تلك الأهداف .

وفى كل الأحوال فان النقطة الحاسمة فى فهم أو استخدام اجراءات النظم ترتكز على العرض الواضح لأهداف النظام . والواقع أن تقويم كل عنصر من عناصر النظام يتم من

خلال سؤال أساسى واحد هو: هل يسهم هذا العنصر مساهمة فعالة فى تحقيق أهداف النظام ؟

ومن أجل هذا تظهر الأهمية القصوى لابتعاد طريقة لتحديد أهداف النظام وتصنيفها وحسب أولوياتها ، وللاختيار بين الأهداف المتعارضة ، وذلك كشروط أساسية للقيام بتخطيط « نظامى » فعال .

أ - مفهوم أسلوب النظم ونظم المناهج وطرق التدريس :

إذا اتخذنا الأهداف التربوية مرتكزا للمنهج أو طرق التدريس والتعلم فإننا نجد أنفسنا وجهها لوجه أمام مفهوم « نظم المناهج وطرق التدريس » ويمكن تعريف هذا « النظام » بأنه مجموعة مترابطة ومتكاملة من الأهداف والطرق والوسائط والتقييم والمعدات والأشخاص ، تقوم جميعها بالمهام اللازمة لتحقيق هدف ، أو أكثر ، من أهداف التدريب أو التعليم بكفاءة . يدرج سميث (١٩٦٦) ، صفحة (١٢) سبع خطوات فى عملية تصميم النظم التدريسية « Instructional Systems »

- (١) اعداد أهداف التدريب أو التعليم .
- (٢) ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
- (٣) تحديد المهام المطلوبة .
- (٤) اختيار العناصر المكونة للنظام والاجراءات المتضمنة فيه .
- (٥) تحديد مردود الكلفة .
- (٦) التنسيق بين العناصر للنظام واجراءات العمل .
- (٧) تقويم النظام .

ومجدربنا أن نذكر هنا كذلك نقطتين هامتين : أولاها أن المناهج وطرق التدريس أو التعلم يمكن باعتبارها أجزاء فى تصميم نظام تربوى أو تدريسى شامل ، يقوم على تحليل الأداء المطلوب أو النشاط اللازم للطلاب بعد عملية التدريب أو التعلم ، أما النقطة الثانية فهى أن تقديم المعرفة ضمن النظام أمران خاضعان لمطالبات الأداء .

ب - أهداف النظام :

تتجه بعض أشكال تحديد الأهداف الى التشديد على تسيير النظام واجرائه . وعندئذ تتركز الأهداف على الطريقة التى يراد للنظام أن يؤثر بواسطتها على مجموعات الطلاب ثم على الادارة الفعالة للنظام . والقصد من « أسلوب البرمجة والتخطيط ووضع الميزانية

وأسلوب «مردود الكلفة» وغيرهما من الأساليب هو تسهيل تقويم سير العمل في النظام على ضوء الأهداف المقررة له مسبقا . ولاشك أن وضع الأهداف على مستوى النظام وخصوصا في المناهج وتطويرها وكذلك طرق التدريس أو التعلم أمر ضروري لأن ذلك يتيح لمخطط المناهج ومصمم عملية التعلم الفرصة كي يحسن اختيار البدائل الفعالة . غير أن الانشغال في التخطيط التربوي بالنظام التعليمي قد يؤدي الى اغفال المحطة النهائية لهذه العملية وهي الطالب .

أن الأساليب التي أمكن تنميتها لتصميم بعض الجوانب المادية أو النظم الفرعية للنظام التعليمي تميل الى التركيز على أمور بعيدة عن الفرد نفسه الذي هو موضوع التعليم . ومن ثم فهي صالحة لتصميم نظم تكنولوجية كاستعمال التليفزيون في التعليم وشبكات النقل والحاسبات الالكترونية . ولكن حالما يتم تصميم هذه النظم فانه ينبغي اعتبارها وسائل لتحقيق الأهداف المتعلقة بالمنهج والفرد المتعلم . وهذا يؤدي بنا الى الإشارة الى ضرورة اقامة تفاعل دينامي بين هذين المستويين من التصميم والتخطيط لضمان توافق النظام مع أهدافه الأساسية .

وبما أنه في كثير من الأحيان نجد أن البيئات التربوية (للدارس) لم تقوم في جملة الأحوال على صياغة أهدافها بشكل واضح محدد ، ولم تتوصل كذلك الى اتفاق في الرأي حول الأهداف المتوخاة فان المهمة الأولى للتحليل تصبح الكشف عن مسبب وجود النظام وليس هناك بالطبع اجماع حول هذا الموضوع . ولذا فان تطبيق أسلوب النظم في هذا المجال يصطدم بالعقبات منذ البداية . وحتى لو افترضنا أنه تم وضع وتحديد نظام للأهداف ، فان الوسائل ، وهي نظام التعليم العام بمجمله ، لا تتماشى وذلك النظام (الأهداف) الا بطريقة عرضية .

وقد وضعت هوس Hoos (١٩٦٧) هذه المسألة في اطارها المناسب في معرض تحليلها لدراسات اجريت بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة قائلة :

« أن المنطق الذي يدعونا الى الاستعانة بمهندسي النظم في ميدان الشئون العامة ينبع من الفرضية القائلة بأن قدراتهم في ادارة المشاريع الواسعة النطاق والمعقدة يمكن أن يطبق كذلك على المشكلات الاجتماعية الواسعة النطاق والمعقدة . ولكن ، أغلب الظن ، أن أحدا لن يتيسر له يوما أن يثبت هذه الفرضية أو يدحضها وذلك بسبب الطبيعة المتشعبة للمشكلات الاجتماعية ، وكذلك لأن التشخيص — شأنه شأن العلاج — لا يجلب بالضرورة الشفاء وخاصة في ظل أوضاع يصعب عزلها عن المشكلات السياسية الكثيرة

المرافقة لها . وقد يكون لعصر الفضاء سحره الفتان ، ولكن الأمر المهم هو تطبيق برامج جيدة ، وهذا ما يجب انجازها فى اطار مؤسسات تعتبر من مخلفات القرن التاسع عشر ناهيك عن تتابع الموجات السياسية بين فعل ورد فعل فى سيل لا ينقطع » .

أن هناك ما يدفعنا الى الاعتقاد بأن تطبيق اجراءات النظم على التعليم عامة أو على عالم المدارس بأكملها لن يكون أمراً مجدياً ، لأن هذه المؤسسة ، أى المدارس نشأت بصورة عشوائية ، وهى ما تزال محدودة نسبياً من حيث الطرق والوسائل التى يمكن أن تطبقها على المشكلات التى تجابهها ، وكل هذا يحتم إيجاد منهجية لتنظيم الأهداف المتوخاة وتقسيمها الى أنظمة فرعية مفيدة على أساس المشكلات والاحتياجات التربوية الرئيسية .

ج - نظام الخطة التربوية :

يمكن أن نطلق هذا التعبير على أى تجميع منظم للمواد التى يراد بها انجاز أهداف معينة تكون جزءاً من برنامج التعليم بجملة . فنظام التخطيط وتطوير المناهج ليس الا جزءاً من النظام التربوى الشامل . وهو من ثم يقوم على تخصيص جزء فقط من اجمالى الموارد المخصصة للتعليم ، أى الوقت والمال والطاقة البشرية . على أنه يعتبر نظاماً كاملاً لأن تخطيطه يبدأ بتحديد هدف أو مجموعة أهداف واضحة المعالم ، كما يشمل شرحاً مفصلاً لبدائل استخدام الموارد المسيرة لتحقيق الأهداف ، واختيار أفضلها عند القيام بالعملية التعليمية وكذلك عند تحديد طرق التقويم المناسبة :

وتكمن مزايا هذا المفهوم وتطبيقه فى أنه يفسح المجال لتكوين نظرة محددة واضحة من الموارد الدراسية أو وصف واحد من الصفوف الدراسية . ولابد من ممارسة قدر من الابتكار فى تبيان ووصف الأسس الجديدة لتنظيم الأهداف المرجوة ، كما أنه لابد من تطوير بعض المجالات الجديدة وتوسيعها كاعادة تنظيم المهارات الأساسية ، ومناهج المرحلة التى تسبق مرحلة التعليم والبرامج وأنظمة الرموز والتعليم الموزع للفرد .

وليس من المفروض فى عملية التصميم والتخطيط هذه أن تكون هناك علاقة مباشرة بين نظام الخدمة التربوية والبرنامج المدرسى المعمول به ، ولذا ينبغى أن توجه الجهود الى وضع تصميم بل تطوير جليل أصيل بدلا من اعادة ترتيب العناصر الموجودة بحيث تندمج فى النظام الحالى . ومتى وضع تصميم نظام الخدمة التربوية ، يصبح مدى تطبيقه وتناسبه مع الوضع مسألة متعلقة بحسن التنفيذ . وتصلح هذه الطريقة كأداة فعالة لمعالجة بيئة معقدة أو غير محددة تحديداً واضحاً على أن مسألة التعليم برمتها تصبح عند مرحلة معينة أكبر من مجموع هذه الأجزاء مضافاً بعضها الى بعض . وفى حين تفيد هذه الطرق فى وضع الأجزاء فى

إطارها الصحيح فان النظرة الشاملة الى المجموع يجب أن تظل على الدوام ماثلة في الأذهان .

المستوى الرابع : وضع الاجراءات البديلة :

المفروض في القائمين بتصميم النظام وخاصة عند تخطيط وتطوير المناهج بعد البت في أهدافه — أن يبحثوا عن شتى الطرق البديلة التي يمكن بمقتضاها تحقيق هذه الأهداف . ويجدر بنا أن نشير الى بعض الأسس المتبعة في اختيار الطرق أو السبل البديلة .

أ — تحليل النظم والقرارات السياسية :

المعروف أن المدرسة مؤسسة من صنع المجتمع الذي تقوم فيه ، وهي تعبر عن أموال عامة يتم استثمارها في ادارة الموارد البشرية وغير البشرية من أجل احداث التغييرات المطلوبة في سلوك الطالب ، ومن هنا ، يعزى بعض ما يوجه الى هذه المؤسسة من اتهامات وانتقادات الى انحرافها عن دورها التقليدي كمكان للتعليم وتأمين الحركة الاجتماعية لأفرادها من خلاله . كذلك يبرز أهم مجال من مجالات تحليل الأنظمة وإقلها حظا في الدراسة الوافية ، أى علاقة المدارس بالعملية السياسية ، وقد علق شلنجرز

(Schlesingers) (١٩٦٧) على القيود التي تفرضها الحكومة على استعمال

الاجراءات — النظامية بقوله :

« فى بنيان الحكومة المتنوع الجوانب والمظاهر يوجد تشويه وتعمد تغززه القناعات الصادقة والميول الشخصية وطرق الاختيار ونقص المعلومات وتركيب السلطة . أما الحد الذى يمكن للتحليلات النظامية أن تصل اليه فى مكافحة النتائج الضارة التى تجربها مثل هذه النزعات (وهى نزعات يسند بعضها بعضا) ، فانه سؤال يتعذر الاجابة عنه ، لأن المقاومة الشديدة التى تلقاها محاولة تطبيق تحليلات النظم وخصوصا فى البيئات التى تتصف بالاتجاهات السياسية كقيلة بأن توهن أقوى القلوب وأصلها » .

ان الاطار السياسى الذى يعمل فيه النظام التربوى يشتمل على عدد من العوامل التى تؤثر تأثيرا سلبيا على تطبيق أساليب تحليل النظم — ومن هذه العوامل البنيان الهزيل نسبيا للوحدات الادارية (على المستوى المحلى) ، والتقليد السائد بتخصيص أقل ما يمكن من المال سعيا للتوفير على حساب البنجزات ، والانزعال الكامل عن المراكز الحكومية والحياة السياسية ، ايثارا للسلامة وتحقيقا للتماسك فى وجه الاخطار ، كل هذه بجانب الافتقار الى العدد الكافى من الدراسات النقدية حول « أثر السياسة على التربية والتعليم » .

ب - عملية التصميم الشاملة :

يحتاج التطبيق الناجح للإجراءات الخاصة بأسلوب النظم فى التربية والتعليم (أو فى أى حقل اجتماعى) الى نظرة شاملة لعملية التصميم بجمعها وهى عملية تتألف عن ثلاث نواح مترابطة ومتمايزة فى آن واحد . وهذه النواحي الثلاث هى :

- (١) مهمة تصميم النظام .
- (٢) تحليل البيئة التى يعمل النظام فى نطاقها .
- (٣) عملية التنفيذ أو التغيير .

ان البيئة التى يعمل فيها النظام هى مزيج من القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تفرض نفسها عليه وتعمل ظاهرة أو مستترة . وقد تكون هذه الاعتبارات كما ذكرنا سابقا ، جزءا من تصميم النظام ، على أنه بالرغم من ذلك ، توجد على المستويات العليا قوى قد تهدد وجود النظام لانها فرضت عليه من خلال مجموعة من الظروف الخارجية القائمة قبل قيام النظام المعنى .

وهناك ناحية أخرى على جانب كبير من الأهمية فى بيئة النظام وهى أنه توجد مشكلات يمكن معالجتها بصورة أنجح خارج النظام نفسه . مثال ذلك الزام الأمهات الحملات بحضور برنامج تدريبى فى رعاية الأطفال . ومثل هذا البرنامج سوف تفوق نتائجه ما ينتفق بالمثل على برنامج تربوى يقدمه التلفزيون للأطفال قبل سن المدرسة أو فى سن الحضانة ، غير أن أخذنا بالبدل الأول (وهو البرنامج الإلزامى فى رعاية الطفولة) يستلزم تفسيراً فى بعض المجالات الخارجية عن حدود النظام ، وذلك بجانب تأثيره على مدخلات النظام التعليمى ككل من رياض الأطفال الى نهاية المرحلة الثانوية .

و يبدو أن الكتابات المتعلقة بالتغيير والتنفيذ ، سواء كانت فى مجال التعليم أو خارجه ، آخذة فى القوا السريع . وقد ساعدت فعالية النماذج المختلفة على تحسين الجهود التى تبذل فى مجال التقييم . فالمعلومات « المردودة » وخاصة فيما يتعلق بالعلاقات بين المدخلات والمخرجات ، بدأت تثمر وتؤدى الى تكوين ملاحظات تؤثر على برامج التعليم وينبغى أن لا يفوتنا أنه ليس من الحكمة أن نضع ثقتنا المطلقة بالتحليلات النقدية للعوامل التربوية وما يترتب عليها من تنبؤات . ولكن لاشك أن هذه التحليلات النقدية قد تحولت الى مؤشرات نافعة ومهمة فى عملية التقييم والحكم .

ج - مردود الكلفة :

ان أداة اتخاذ القرارات المتعلقة بمردود الكلفة هى ميزانية البرامج . وهذه الميزانية عبارة

عن وثيقة تنظيم مجموعات من الموارد المختلفة كالمعلمين ومساعدى المهنيين والآلات التعليمية (مثل الحاسبات) من أجل تحقيق هدف محدد، مثل تعلم اتقان القراءة فى مستوى الصف السادس فى خلال ستين ابتداء من الصف الرابع. ومتى تم وضع المواصفات لتنظيم هذه المجموعات من الموارد، يصبح بالامكان استخلاص بعض النتائج التى تتحدد أقل المجموعات كلفةً؟ وعلينا أن نعى أنه اذا أردنا أن يكون تحليلنا لمردود الكلفة مفيدا فإنه يجب ألا يقتصر هذا التحليل على المصروفات الجارية فقط، بل يجب أن يشمل كذلك كلفة التصميم والابتكار والحصول على المواد والصيانة والاستبدال. ويجب التشديد على هذه النقطة بالذات فى مجال التعليم لأننا تعودنا فى هذا الميدان أن نحصر هذه التكاليف فى الآلات متناسين أنها تشمل عملية تطوير المناهج أيضا.

ومع هذا فإن التحليلات المتعلقة بمردود الكلفة لم يصحبها النجاح التام فى مضمار التربية والتعليم حتى وقتنا هذا. ويعود ذلك جزئيا الى صعوبة وضع ميزانية البرامج والمناهج وخاصة فيما يتعلق باختيار التكاليف الفعلية لوجه معين من أوجه النشاط الرامى الى تحقيق الهدف الذى من أجله وضع المنهج، ثم أنه قلما يمكن الحصول على المعلومات اللازمة لهذه الدراسات فى شكل يسمح بإجراء التحليل اللازم. على أن العقبة الرئيسية التى نواجهها فى تحليل مردود الكلفة تتمثل فى الافتقار الى نظم بديلة لتحقيق الأهداف المرجوة.

د - القيود المفروضة على اختيار البدائل :

ان للقيود المفروضة على اختيار البدائل المختلفة أهمية بالنسبة للقائم بتحليل النظم. وتشتمل هذه القيود على الاعتبارات الاجرائية، كالوقت، والمكان، وهيئة الموظفين، والمعلومات المتيسرة، ومستوى التمويل. وكثيرا ما تمكنا دقة الوصف والتصميم لعناصر النظام والتشكيلات البديلة التى يمكن الاختيار بينها من أن نلقى أضواء جديدة على عملية الاستفادة من هذه الموارد المتوافرة لدينا، وذلك يجعل واحدا أو أكثر من القيود محورا للتخطيط على أن ذلك لا يعنى أن الاجراءات النظامية من شأنها أن تعطى بالضرورة مبررات جديدة لامكانات العمل دون المستوى المقبول أو المعقول.

المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل :

يتوقف البديل الأفضل على القيم والأوزان التى نعطيها للاعتبارات السابق بحثها. وفى هذا المجال بالذات، تكتسب النظرة الفلسفية لصاحب القرار أهمية قصوى، فبعد أن يتبين صاحب القرار أن بالامكان تحقيق الأهداف المرجوة وتصميم نظام فعال وتنفيذه عليه أن

يأخذ فى الحسبان جدوى القيام بهذه المهمة ، ثم جدوى القيام بها عن طريق أكثر النظم فاعلية .

ان أسلوب النظم قادر على أن يوفر تنظيمها مهما للمعلومات يمكن الاسترشاد به فى الحكم على تأثيرات القرارات الخاصة بالنظام . وفى هذا المجال تكن أكبر قيمة لتحليل النظم فى التربية والتعليم وخصوصا لعملية تخطيط وتطوير المناهج .

المستوى السادس : تنفيذ النظام :

من المفروض أن يكون تنفيذ النظام مهمة بسيطة تجرى بصورة أوتوماتيكية تقريبا اذا ما تم تصميم النظام واختباره بدقة . ولكن منهج النظم يستلزم عدة شروط هامة عند التنفيذ ، أولها « التغذية المردودة Feedback أو الراجعة للمعلومات » والواقع أن اختيار البيانات الصحيحة المناسبة طوال فترة العمل بالنظام مسألة تدخل فى صميم مجال اجراءات النظم . ولا بد أن تستمر الجهود التى تبذل فى هذه الناحية طوال فترة العمل بالنظام ، وذلك من أجل تحقيق الاهداف التالية :

- (١) استمرار فعالية النظام والتعرف على مطالب التغيير .
- (٢) استمرار تناسب النظام مع الأهداف المتوخاة .
- (٣) الحاجة الى انشاء نظام جديد نتيجة لتغيير الأهداف أو الظروف أو لظهور معايير جديدة لاختيار البدائل .

ومن التطورات الهامة فى مجال اختيار النظم نماذج المحاكاة وهى تقوم على تقليد للبيئة التى يؤدى النظام عمله فيها قبل وضع النظام موضع التنفيذ ، ولقد أمكن تطوير هذه الأساليب من النماذج الى درجة عالية من الكفاءة ولاسيما فى « النظم التكنولوجية » و« بيئات العمل » وتمت الاستفادة منها بدرجة كبيرة . وأول فائدة تجنى من نماذج المحاكاة "Simulation Models" أو المشابهة هى اختبار النظام ، و يلى ذلك أنها تستعمل فى التدريب على النظام . و يبدو أن هذه التطورات تحمل بين طياتها آملا كبيرا من حيث امكانية تطبيقها فى التخطيط التربوى كما أن وضع نموذج يقلد أوضاع الصف ، واستعمال الوسائل التعليمية المتعددة الأغراض وردود الفعل عند المعلمين ، وبيئة المدرسة مجتموعها ، والمناهج البرامج المدرسية بأكملها يمكن اعتبارها جميعا أمورا مستطاعة ، فهذه النماذج تمكننا من اجراء ما يسمى « بأشبه التجارب » أى أننا فى هذا الشأن نهم بوضع "Quasi Experimentations" الفرضيات ونتكهن بالنتائج استنادا الى النموذج ، بدلا من أن نجري التجارب فى عالم الواقع

حيث تكون ممارسة هذه النشاطات متعذرة أو غير عملية .

خصائص النظام :

لقد تحدثنا فيما تقدم عن أسلوب النظم وتطبيقه على العملية التعليمية لتحديد الأهداف المتوخاة والاستفادة منها بغية خلق بيئات صالحة للتعليم . وبالرغم من أن أسلوب النظم هذا ، بمعناه الشامل . مفهوم يسهل ادراكه نسبيا ، فإن فهم بعض الخصائص التى يتصف بها أسلوب النظم قد يساء فهمه أحيانا . ولئن كنا قد تعرضنا لهذه الخصائص التطبيقية فى بحثنا للمستويات الستة السابقة الذكر . فإن الخصائص العشر التالية ، التى لابد من أن تلاحظ عند النظر فى أسلوب النظم فى حقل التربية وعلى الأخص فى التخطيط وتطوير المناهج هى من الأهمية بحيث تستحق أن يتناولها البحث كلا على حدة وهذه الخصائص الاجرائية هى :

- (١) النظام الأم .
- (٢) النظام الفرعى .
- (٣) العلاقة المتبادلة بين العناصر المكونة للنظام .
- (٤) الاتجاه نحو الأهداف .
- (٥) القيود .
- (٦) البدائل .
- (٧) صلاحية النظام للتعديل .
- (٨) التنفيذ الرجعة للمعلومات .
- (٩) التناسب بين المدخلات والمخرجات .
- (١٠) التسلسل الهرمى السلوكى .
- (١١) تحليل المهمات .

ويجد بنا أن نذكر هنا أن الترتيب الذى وردت به الخصائص العشر فى هذه القائمة لا يعطى أهمية للوحدات على الأخرى . كما أن هذه القائمة ليست شاملة ، وإنما تمثل الحد الأدنى من العناصر الضرورية لتطبيق أسلوب تحليل النظم تطبيقا ناجحا .

وأولى هذه الخصائص الجوهرية التى يستلزمها أسلوب النظم تتمثل فى علاقة النظام المعنى بالنظام الأم وبالنظم المتفرعة منه . ومعنى هذا أن كل نظام نريد بحته أو كل مجال يهمنى دراسته إنما هو جزء من نظام أكبر منه ، وهو النظام الأم . ثم انه يحتوى فى تركيبه أيضا على عدة أنظمة هى فى العادة محتوى النظام الذى يجرى البحث فيه . فعلى سبيل المثال اذا

كان الصف للدراسى هو النظام الذى تهمننا دراسته ، فان هذا الصف يعتبر جزءا من نظام المدرسة (النظام الام) التى تضم عدة صفوف ، كما أنه يحتوى على عدة نظم فرعية كالطلاب فى المرحلة التعليمية نفسها والمنهج لهذه المرحلة ، ومصادر الوسائل التعليمية ، علاوة على الاختصاصيين والمساعدين المهنيين .

ثم ان مسألة تعريف النظم تعتبر مسألة نسبية . وهذا يعنى أن النظام الذى نرغب فى أن نتناوله بالبحث قد يكون مدرسة معينة ، بدلا من صف ، وفى هذه يكون النظام الأم هو مجموعة المدارس فى المنطقة ، وتكون الانظمة الفرعية هى الصفوف الموجودة فى المدرسة سواء كانت الشعب المتعددة للسنة الدراسية الواحدة أو صفوفها مختلفة حسب السلم التعليمى . فتعريف النظام الأم والنظم الفرعية يتوقف اذن على النظام الذى يوضع موضع البحث .

ومتى استوعبنا العلاقة بين النظام الأم والانظمة الفرعية ، يمكننا أن ننقل الى ثانى المميزات التى يتصف بها أسلوب النظم وهى ترابط وتفاعل الاجزاء التى يتكون منها النظام علاوة على تداخلها . وسواء كنا ننظر فى الاجزاء المختلفة التى يتكون منها نظام معين أو الى العلاقة القائمة بين النظام الأم والنظم الفرعية فإنه من الأهمية بمكان أن ندرك أن العناصر المختلفة التى يتكون منها النظام ليست مستقلة بعضها عن البعض الآخر . ولا بد من أن يعمم هذا المفهوم على سائر أجزاء النظام اذا أريد أن تتصف المحاولات الرامية الى ادخال التحسينات على النظام المعنى — بالواقعية . واننا لنكون واهمين لو تصورنا أنه بالإمكان ادخال تعديل مهم على النظام الذى ندرسه دون التأثير على النظم المتفرعة عنه ، أو اذا تصورنا أنه بالإمكان تغيير نظام فرعى تغييرا يذكر دون التأثير على النظام الأم .

هذه الخاصية تصدق على ما يسمى بالنظم المغلقة Closed Systems وأسوة بالنظم المفتوحة Open Systems فالنظام المغلق هو نظام يعجز عن استيعاب معلومات جديدة اذ أنه منقطع عن التفاعل مع الأنظمة الفرعية . اما النظام المفتوح فهو نظام قادر على استيعاب معلومات جديدة من الأنظمة الأخرى المتصلة به ، كما أنه قادر على التفاعل والتكيف وفقا للظروف المستجدة . وبالتالي اذا اعتبر صف دراسى أو نظام مدرسة نظام مغلقا غير قادر على استيعاب معلومات جديدة أضر هذا الصف بالنظام خلافا للنظام المنفتح الذى يتميز بقابلية التفاعل وامكانية التكيف مع الظروف الجديدة .

ومن أبعاد أسلوب النظام تطوير الطرق التعليمية لتتلاءم والهدف . ذلك أنه ليس بالإمكان وضع عملية التطوير موضع التنفيذ على الوجه الصحيح الا بعد تحديد الهدف

تحديدا واضحا وصياغته فى عبارات دقيقة ، الأمر الذى يتيح المجال لأبداء الرأى سلبا أو إيجابا فيما إذا كان الهدف قد تحقق أو لم يتحقق .

وتمثل ملائمة الهدف لقيود النظام البعد الثانى لخاصية التوجه نحو الهدف فانه بالإمكان تحديد الهدف التعليمى تحديدا واضحا بما يفسح المجال لتنفيذ التطوير تنفيذا فعالا ، على أن ذلك يعتبر غير ذى فائدة ان لم تكن هناك صلة بين الهدف والقيود المتعلقة بالعملية التربوية أو اذا كانت هذه الصلة ضعيفة أو معدومة . ومن هنا تبرز خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم وهى خاصية القيود . اذ كثيراً ما نجد أن الجهود المبذولة من أجل تطوير التعليم قد استنفدت قسما كبيرا من الوقت والجهد والامكانيات ، فاذا — بالمدرسين والطلاب وأولياء الأمور يرفضون التطوير لعجزهم عن ادراك قيمته . زد على ذلك ان هناك حالات من التطوير التعليمى تقوم اساسا على قواعد نظرية وظروف مثالية وكثيرا ما يبيء تنفيذ مثل هذه البرامج بالفشل بسبب اغفال القيود التى تضمها المؤسسات القائمة حاليا . وبالإضافة الى ذلك ، فان للصعوبات الناتجة عن عدم أخذ القيود أو المواقف بعين الاعتبار صلة أكيدة بالعجز عن تحديد وتعيين البدائل . ويشكل هذا العامل خاصية أخرى من خصائص أسلوب النظم . ومن أجل هذا وجب على القائم بتحليل النظم أن يعي دائما أن كثيرا من القرارات التى يجب اتخاذها فى نظام ما تتخذ فى ظروف دون الظروف المثالية للمستوى وتعتبر هذه الحقيقة ضرورة لازمة من حقائق الحياة حيث أنه فى معظم الحالات لا بد من تناوب الاعتبارات العملية من ناحية والاعتبارات الأكثر فعالية من ناحية أخرى . ولا يفوتنا أنه على المختص فى شئون تطوير المناهج أن يأخذ بعين الاعتبار البدائل فى النظام الذى يقوم بدراسته وأن يفسح لها المجال وان يدرك تمام الادراك أن كثيرا من القرارات المتخذة انما هى عرضة للخطأ وذلك لأن الظروف المفروضة على عملية اتخاذ القرارات ليست مثالية . ووجود البدائل فيها يفسح المجال لاعادة النظر فى المجهود الراهن بدلا من الاستغناء عنه كليا أو البدء من جديد ، ومن ثم فانه يجب أن يكون النظام مرنا وقابلا للتغيير والتعديل . وهذه خاصية لا بد منها اذا ما اريد للنظام أن يكون منفثا وقابلا للتطوير من جانب العناصر المكونة له وبالنسبة للقرارات المتخذة أصلا أن القابلية للتعديل والتنسيق تؤدى الى تمرير التطوير التعليمى عبر سلسلة من التقديرات التقريبية المتوالية التى ينبغى أن يحاكى كل منها النظام المثالى أكثر فأكثر .

وينبغى أن تقوم مراجعة النظام وتعديله على المعطيات المردودة . وهذه الخاصية توحى بأن الطريقة الوحيدة لتطوير التعليم وتوليد النشاطات التعليمية الفعالة هى التقييم المتواصل

للمساعي المبذولة واتخاذ القرارات في وقت لاحق على اساس المعطيات المردودة الناتجة من ذلك فالضرورة تقضى لا بتقييم الانتاج النهائي لتصميم وتطوير المناهج فى ضوء المعطيات المردودة ومعرفة مدى الكفاءة النهائية للنظام موضوع التصميم والتطوير فحسب ، بل كذلك باخضاع عملية التصميم والتطوير بمجملها للمراقبة والتقييم المستمرين كى تتاح الفرصة للاستفادة من المعلومات فى اتخاذ قرارات فعالة بالنسبة الى الاختباريين مختلف البدائل المتوافرة .

وكذلك يتميز أسلوب النظم لتطوير المناهج بخاصية الاعتماد على التناسب بين المدخلات والمخرجات ، وهذان العاملان ، كما هى الحال فى القرارات الأخرى المتخذة فى أى جهاز من الأجهزة ، لها علاقة بالأهداف المقررة للنظام . من أجل هذا كان من الضروري أن نضع تقديرا لسلوك الطلاب عند التحاقهم بالمدرسة ، علاوة على الاهتمام بمهاراتهم وقدراتهم واهتماماتهم وحاجاتهم ، وذلك قبل تفاعلهم مع البيئة التعليمية . هذا وإن تحديد المخرجات (التعليم) الناتجة عن النظام يوفر المعلومات على مدى تأثير النظام على المتعلم . كما أن الحاصل أو الناتج ، سواء أكان إيجابيا أم سلبيا ، يعتبر ذا أهمية بالنسبة للقيام على تطوير الجهاز التربوى ، إذ أنه قد ثبت نجاح الاجراءات التعليمية وعلى وجه الخصوص عملية تطوير المناهج ، أو يوفر معلومات قد تساعد على الارتقاء بهذه الاجراءات . انتهى ينبغى أن تحتل مرتبة دنيا فى نظام التسلسل الهرمى للبدائل التى قد تختار منها وبفض النظر عن أى اعتبار ، فإن العلاقة بين المدخلات والمخرجات المتوافرة يجب أن تخضع لعملية تطوير المناهج وعملية التعليم ، وعندما يحدد ذلك يمكن المباشرة بالتخطيط لانجاز هذه المهمة أما الأجراءات الأخرى فهى ليست بالاجراءات المثلى . وعلاوة على ذلك ينبغى أخذ خاصية أخرى من خصائص اجراءات النظم بعين الاعتبار ، فالتعليم عملية معقدة ، ولعل التفاوت والتغير يمثلان الناحيتين الأكثر انتشارا فى العملية التعليمية . إذ أن عناصر المدخلات الى النظام هى عبارة عن مهارات الطالب وقدراته واهتماماته وحاجاته . وهى تنطوى دائما على قدر كبير من التغيرات . وبالتالي اذا رغبتا فى تطوير أجهزة تعليمية فعالة وقادرة على الاحاطة بالتغيرات المتماثلة فى الصفوف الدراسية ، لابد لنا من تنظيم اعتباراتنا حسب سلم أولويات معينة ، إذ أن خلق نظم ذات طابع هرمى يتيح الفرصة للطلاب للالتحاق بالمدرسة فى الوقت الأمثل لهم ، وكذلك للاستفادة من مهاراتهم ولتعزيز قدراتهم الحالية .

على هذا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خاصية أخرى من خصائص تحليل النظم

—وتستند هذه الخاصية الى أن القائم بتخطيط وتطوير النظام للمناهج يستطيع ، فيما يختص بسلوك نهائي معين ، أن يضع مجموعة من المهمات والشروط الضرورية للتعليم وقواعد أفضل من التي كان يستطيع وضعها عن طريق الحدس والتخمين . فالافتراضات الداخلة ضمن تحليل المهمات تقوم على الأساس التالي : ان الاختلافات بين المهارات التي تحددها الأهمية التطبيقية تعتبر اختلافات كبيرة وبالتالي لابد من تهيئة ظروف عدة من أجل تحقيق هذه المهارات المختلفة . كما أنه ليس بالإمكان أن تفي مجموعة واحدة من الأهداف بالاحتياجات لتحقيق سلوك نهائي عام لجميع الطلاب .

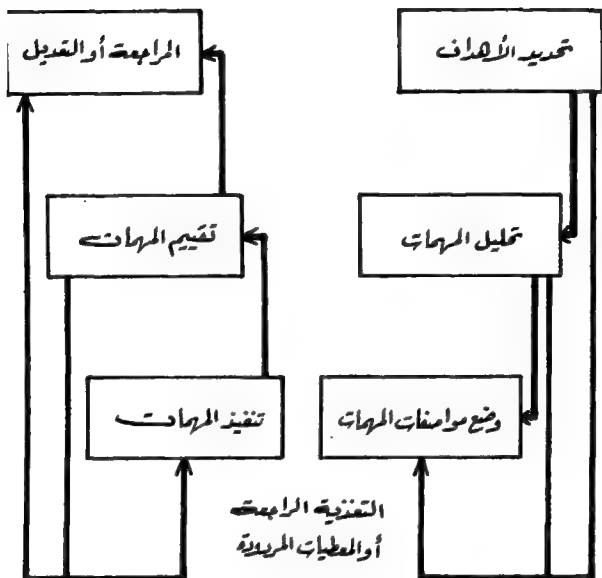
أسلوب النظم ونموذج تطوري للمناهج :

يجدر بنا ، بعد أن تناول النقاش — فيما سبق في هذا الفصل — النظام وخصائص النظم المطبقة على التربية والتعليم بالدراسة والبحث ، أن نكرس جهدنا فيما يلي الى دراسة نموذج لتطوير المنهج وعملية التعليم من منظور أسلوب النظم .

وأول ما ينبغى أن ننوه به في هذا العدد هو أن أسلوب النظم ليس مجرد نموذج يمكن تصويره عن طريق رسم بياني لسير عملية تطوير المناهج وعملية التعلم . فمن المعروف أن أية نماذج أو رسوم بيانية لا يمكن أن تعتبر الا تمثيلا تصويريا لعملية من العمليات ، كما ينبغي أن نتوهم أن هذه الرسومات البيانية تمثل العملية بحد ذاتها . فالرسومات البيانية عبارة عن وسيلة تساعد على تخطيط العملية الحقيقية وتنظيمها . ومن ناحية أخرى أن الرسم البياني ، بوصفه تمثيلا تصويريا يستعرض الخطوط التي تمثل تطوير المنهج والعملية التعليمية في الواقع . الا أنه لما كان التطوير للمناهج وكذلك عملية التعلم هما عمليتان ديناميتان مستمرتان ، فانه لابد الا ننتقيد عادة بالأنماط التخطيطية الجامدة التي تمثلها نماذج التدفق المرسومة . وتتضمن هذه العمليات عشر خصائص تتخلل نماذج تطوير المنهج وعملية التعلم لجمعها عمليات فعالة ودينامية . ولابد من وجود هذه الخصائص في كافة مجالات النموذج اذا ما اريد له أن يبرز نتائج مثلى .

وعلى هذا الأساس نقترح النموذج التالي لعملية تنظيمية مكونة من ست خطوات تهدف الى وصف العملية التطويرية . ونحن نستخدمها هنا ، الى حد كبير ، كمرجع أولى لتحديد وتوحيد القوى الحالية الضاغطة من أجل تحقيق التحسن الكلى فى عملية تطوير المناهج وعملية التعلم .

وبين الشكل (٧ - ١) الخطوط الست التالية والتي يمكن أن نعتبرها مقومات



شكل (٧-١) مقومات تطوير المناهج المدرسية

تطوير المناهج المدرسية هي :-

- ١ - تحديد الأهداف .
- ٢ - تحليل المهمات .
- ٣ - وضع مواصفات المهمات .
- ٤ - تنفيذ المهمات .
- ٥ - تقييم المهمات .
- ٦ - المراجعة أو التعديل .

وذلك بالإضافة الى التغذية الراجعة والمعطيات المردودة التي تعتبر الأساس الأول لمراجعة النظام وتعديله .

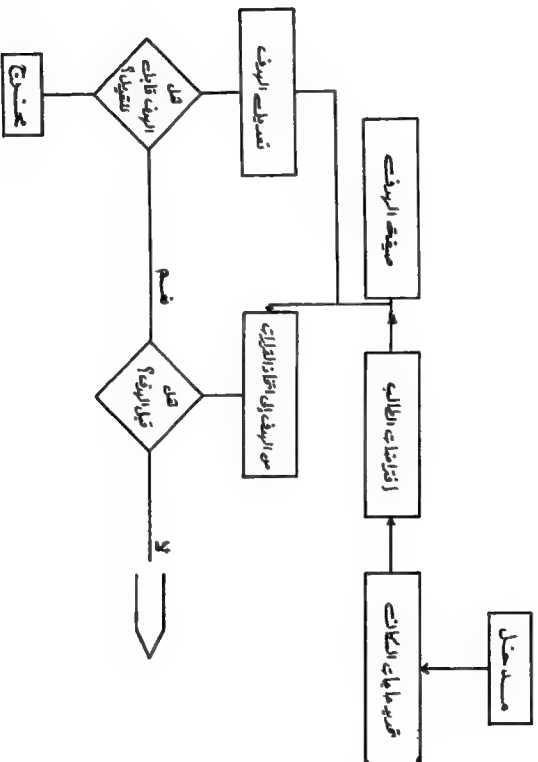
غير أنه ليس من الضروري أن يكون التخطيط وتطوير المنهج مكونا من هذه الخطوات الست السالف ذكرها . الا اننا نعرض هذه الخطوات الست كأتملة على كيفية تحديد الخطوط فيما بعد لتسهيل هذه المهمة وليس كرسم يبانى نهائى كامل للعملية التى تمثلها هذه الخطوات .

١- تحديد الهدف :

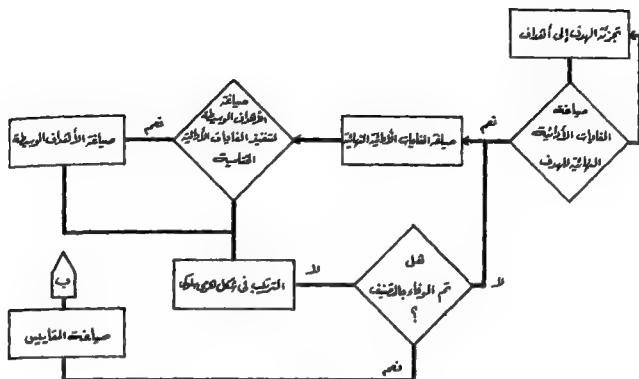
أن المهمة الأولى فى النموذج المقترح لعملية تطوير المنهج وعملية التعلم الفعلى هى تحديد ما يراد من الجهاز تحقيقه من أهداف أو مقاصد . ويجب كما سبق القول ، تعريف الهدف وعرضه بوضوح ، وانطلاقا من هذا التعريف يتسنى لنا تقرير ما اذا كان الهدف مناسبا وقابلا للتطبيق عبر العملية التطويرية ، شريطة أن يتم تطبيقها بشكل سليم . وبالتالى ، يمكن القول أن أهداف النظام وتحديد ماهيته ، لهذا الغرض يجب أن يستعان بمزيد من التحليل لغرض تخطيط النظام بحيث تتم عملياته وتتفاعل محتوياته على نحو أمثل من أجل تحقيق أهداف النظام المرجوة . و يعطينا الشكل (٧-٢) مثلا واضحا على تعيين الهدف الذى أجرى تحليله وذلك لاثبات وجود علاقة بين حاجات مدرسة أو منطقة تعليمية من المناهج على سبيل المثال من ناحية ، والمقاصد التى يحددها الهدف من ناحية أخرى .

٢- تحليل المهمات :

بعد الانتهاء من تعيين أهداف النظام (المنهج) أو مقاصده ، يجب ترجمة هذه الأهداف الى صيغة سلوكية . الأمر الذى من شأنه أن يسهل عملية وضع التصميم من الناحية التعليمية بالإضافة الى تحديد مواصفات الطرق التعليمية . وهذه العملية فى الأساس هى عملية خاصة بصياغة الأهداف بطريقة تصلح للعمل والتنفيذ وذلك للحد ، بقدر المستطاع ، من التفسيرات الناتجة عن الاحكام أو العبارات الذاتية المهمة التى جرت عليها العادة ، دون استثناء على استعمالها ، فى تعيين الاهداف . وقد يقتضى ذلك تحديد الاهداف فى سلسلة من الاهداف العامة ، وتطويرها بحيث تصبح اهدافها ادائية ونهائية والتى من خصائصها تحديد انماط السلوك المتوقع من الطالب بعد انجازه للنشاطات التعليمية التى يقصدها المنهج بنجاح ، وتعيين الاهداف الوسيطة التى تقرر السلوك فى المراحل المتوسطة وتؤدى الى غاية ادائية نهائية ، ولابد من تحديد الاهداف الادائية النهائية والأهداف



(شكل ٢٢٢) تحديد الأهداف في عملية تقديم وتطوير المنهج



شكل (٧-٢) تحليل المهمات التي يحتويها المنهج

الوسيلة بحيث تكون قابلة للقياس من أجل التقييم . كما أنه في الامكان اجراء المزيد من عمليات تحليل المهمات وتحديد الاهداف في النهج موضع التصميم أو التطوير وتقسيمها وفقا لمقياس منطقي وتطویری معين وذلك للتأكد من ان الطالب قد حقق الاهداف الادائية المنشودة وبين الشكل (٧-٣) العمليات المتبعة عادة في تحليل المهمات .

٣ - وضع مواصفات المهمات :

بعد أن يفرغ القائم على تصميم وتطوير المنهج من تعيين جميع أنماط السلوك التي ينبغي للطالب أن يظهر كفاءة فيها لكي يحقق أهداف النظام الذي أتبع في تصميم هذا المنهج ، وبعد أن ينتهي من ترتيب أنماط السلوك هذه بالتسلسل ، لابد له من وضع الشروط اللازمة التي تمكن الطالب من تعلم كل غاية سلوكية نهائية وكل غاية وسيطة . ولذا يجب على القائم بالتطوير أن يعين أساليب التعلم الذي تمثله كل غاية . واستنادا الى ذلك يتم وضع ما يفترض فيه أن يكون الشرط المثالي لتحقيق كل غاية تحقيقا فعالا . وتمثل هذه العملية جانبا هاما من التطوير للمنهج وكذلك التصميم للعملية التعليمية وهي غالبا ما تتطلب جهدا كبيرا . ومن الواضح أن الحاجة تدعو الى أكثر من معرفة سطحية ؟ بسيكولوجية

المتعلم بالإضافة الى سيكولوجية عملية التعلم ذاتها كى يستطيع القائم على التطوير اجراء هذه العملية على نحو فعال .

وبعد تعيين الشروط الضرورية لتحقيق أى هدف من أهداف المنهج يجب البحث فى الاستراتيجيات البديلة المناسبة لهذه الشروط والتي تنجلى فيها القيود البشرية منها وغير البشرية ، بالإضافة الى تصميم عمليات تقييم المنهج على مستوى التقييم التكوينى الشقوى التجميعى

Formative Evaluation

كذلك يجب البحث فى مردود

Summative Evaluation

الكلفة . ويمثل الشكل (٧-٤) عملية وضع مواصفات المهمات هذه .

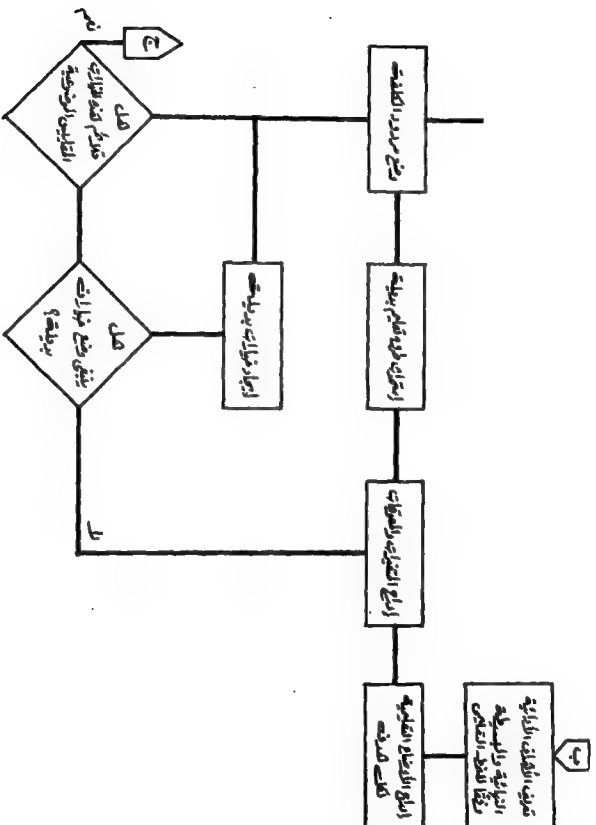
التنفيذ :

يدرس البقائم على المنهج وكذلك مصمم العملية التعليمية مسألة وصف اختيار الاستراتيجيات التى تناسب الطالب فى اطار بيئته التعليمية استنادا الى المعلومات المستمدة من فحص أهداف النظام سواء نظام الأم أم النظم الفرعية وبعد صياغة الأهداف فى شكل أهداف أدائية مرتبة حسب التسلسل الهرمى — من حيث أنها أهداف أساسية أو أهداف فرعية — وذلك بالإضافة الى تحديد أفضل الشروط التى تؤدى الى تحقيق هذه الأهداف . ومن شأن مرحلة التنفيذ هذه أن تهيئ للنظام التعليمى فرصة الحصول على العدة اللازمة له من البرامج والمعلومات اللازمة أو الأجهزة والمعدات ، حسب الشروط المحددة فى مرحلة وضع المواصفات للمهمات من عملية تطوير المنهج أو تصميم العملية التعليمية و يبين الشكل (٧-٥) سير العمل فى مرحلة التنفيذ من نظام التطوير التعليمى .

التقويم والمراجعة :

يجرى تقويم نتائج النظام التعليمى ، استنادا الى المعايير التى تتأتى من تحليل المهمات وذلك من أجل تقويم النتائج التى أفرزها نظام تصميم وتطوير المنهج والعملية التعليمية بغية تحديد مدى تحقيقه للأهداف المطلوبة . فالمعطيات المتولدة عن الانجاز النهائى أو حاصل التقويم وعن الافادة من العملية .

وجدير بالذكر هنا أن النتائج التى نحصل عليها من عملية التقويم على مستوياته المختلفة التقويم التكوينى منها وكذلك التقويم التجميعى سوف يعطى لنا معلومات على شكل مردودات أو تغذية راجعة يمكن أن يستغلها القائم على تطوير المنهج وتصميم العملية التعليمية كأساس فى تغيير وتعديل نظام المنهج المقترح . اذن فالغرض من التقويم التكوينى التقويم .



شكل (٤-٧) وضع مواصفات المهام التي يحققها النهج

التجميعى كما وردا فى الفصل السادس من هذا الكتاب هو جمع وتحليل المعطيات ومقارنتها بالمتطلبات ، ومن ثم استخدامها المخطط أو المصمم فى تبين الحاجة الى المراجعة والتعديل والتنقيح . فالمراجعة أمر ضرورى عندما يتبين أن الأداء المطلوب لم يتحقق وتوفير هذه الخطوة الهامة يمكن اعتباره عملية تصحيح ذاتى تعزز احتمال احراز نتائج تتسم بالفعالية والكفاءة . وبما أن القسم الأعظم من التطوير للمنهج يسير وفقا لسلسلة من التقييمات المتعاقبة فإن مهمة المراجعة والتنقيح هذه تلعب دورا بارزا فى تحقيق النجاح النهائى للمجهود التطويرى ، وهى مع ذلك أكثر ما يغفل عنه من الوظائف التى يؤدىها النظام الموضوع لعملية تطوير المناهج . والشكل (٧-٦) مثال يوضح بجزء من التفصيل الطريقة التى يتم من خلالها التخطيط لمهمة التقييم والمراجعة المذكورة .

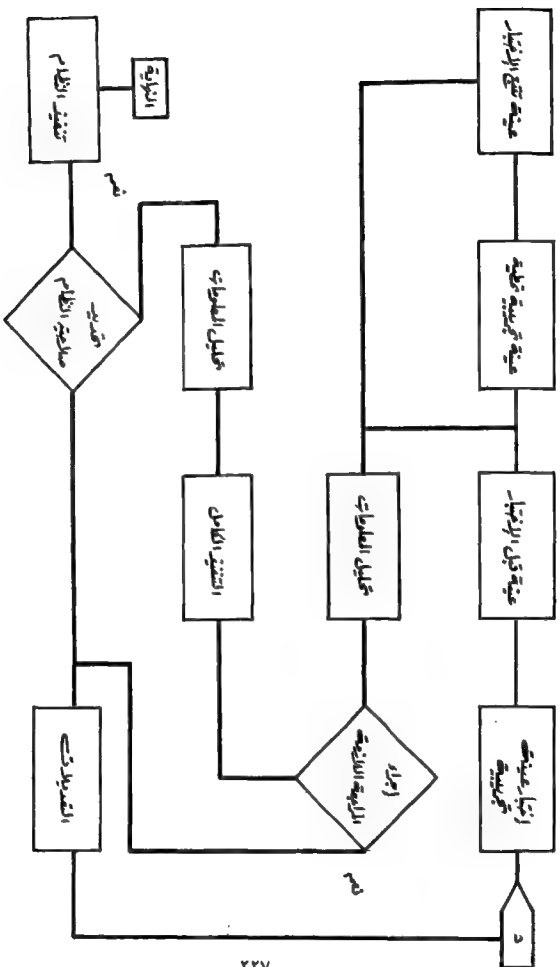
الخلاصة :

استعرضنا فيما سبق المستويات الستة الأولى من عملية تحليل أسلوب النظم ويمكن تلخيصها كما يلى :

- المستوى الأول : وضع مفهوم النظام أو عالم المشكلة .
- المستوى الثانى : تحديد النظم الفرعية .
- المستوى الثالث : بيان أهداف النظم .
- المستوى الرابع : وضع النظم أو الاجراءات البديلة .
- المستوى الخامس : اختيار البديل الأفضل .
- المستوى السادس : وضع النظام موضع التنفيذ .

كذلك أوضحنا عشر خصائص ينبغى أن تتوافر فى النظام ، الى حد ما ، على هذه المستويات الستة كلها هى :

- (١) علاقة النظام الأم بالأنظمة الفرعية .
- (٢) العلاقات بين العناصر المكونة للنظام .
- (٣) التوجه نحو الأهداف .
- (٤) القيسود .
- (٥) البدائل .
- (٦) صلاحية النظام للتعديل .
- (٧) المعطيات المردودة أو التغذية الراجعة .
- (٨) العلاقة بين المدخلات والمخرجات .



(٩) سلم الأولويات .

(١٠) تحليل المهمات .

وقد استعنا بهذه المستويات الستة وبالخصائص العشر المميزة لكل نظام ، فقدمنا نموذجاً لأسلوب النظم فى تطوير المناهج وعملية التعلم المصاحبة له خطوة خطوة ، لتبين أن أسلوب النظم — كما نعتبره — أداة فعالة يمكن الانتفاع بها فى ادخال التحسينات على العملية التربوية عن طريق التخطيط والاعداد للمنهج وكذلك فى مجال التطوير فى عمليتى التعليم والتعلم ، غير أن ما وصل اليه فى هذا الميدان حتى يومنا هذا غير واف ولا بد من البحث عن معلومات وأبعاد جديدة من أجل جعل هذا الأسلوب أكبر أثراً وأكثر قابلية للتنفيذ . ولعل الجانب المستحب فى أسلوب النظم ، على قصوره تمثل فى قدرته المنهجية على التكيف الى جانب التعمق الذى يعود على المعلم والمتعلم ، بصرف النظر عن التحسينات والابتكارات التى تستجد فى مجال التربية والتعليم .

لقد تعمدنا فى هذا الفصل أن نتجنب الخوض فى كثير من الموضوعات التى تعتبر شائكة والتى مازالت تتناولها الأبحاث فى هذا الميدان لا لعدم أهميتها ، بل لأنها تمثل استطراداً عميقاً بالنسبة لعملية التحليل الانتقائى ، ويعتبر كتاب أسلوب النظم بين التعليم والتعلم (جابر عبد الحميد و طاهر عبد الرازق) (١٩٧٨) مرجعاً هاماً ومتكاملاً لمن يريد التعمق والبحث فى هذا الشأن .

ومن ناحية أخرى نجد أن الكثير من المفكرين ينددون اليوم بما يسمونه « التكنولوجيا الشيطانية » — تحويل التربية الى عملية آلية أو أوتوماتيكية — ولكن هؤلاء النقاد فيما يبدو يريدون التمسك بزمان مضى وانقضى . ثم أنهم يخلطون بين المسؤولية السياسية والمسؤولية التكنولوجية ، متناسين أن الانسان هو صاحب القرارات فى نهاية المطاف .

ان الميزة الكبرى التى تتحلّى بها التكنولوجيا الجديدة هى أنها توفر لنا الوقت والطاقة البشرية لمناقشة جذارتها . على أننا اذا اخترنا أن نتصرف الى الدفاع عن النظم المؤسسة للقرن التاسع عشر ، فانا قد نخذ أنفسنا عاجزين عن مواجهة القرن الحادى والعشرين ، والمؤسف هنا أن الكثير من الدلائل تشير الى انتشار هذه المواقف فى أوساط المربين .

ومن جهة أخرى ينادى الكثير من المربين ببناء المدرسة القائمة على العمليات التى تعتمد اعتماداً كبيراً على الأتمتة والآلية . غير أن أكثر ما وضع موضع التنفيذ من التكنولوجيا فى مجال التربية والتعليم لم يوضع أو يخطط على أساس الحاجات الحقيقية

للمستفيدين من هذه المؤسسات التربوية . والكثير من المال أنفق دون أن يحقق تقدما حارقا فى طريق تصميم وتطوير المنهج الذى يؤكد عمليتى التعليم والتعلم ، أو فى اختيار بدائل أفضل للوضع الراهن . ويدوأن السبب الأكثر أهمية فى هذا السياق يتمثل بالتعريف المحدود جدا للمشكلة . ويضاف الى ذلك أن هناك عجزا ظاهرا عن اقامة بدائل ضمن المدرسة ، وذلك بغرض توفير بضعة بدائل على الأقل لغرض الدراسة .

وقد أدت هذه الاعتبارات الى تطبيق أسلوب النظم فى التربية لكى تقدم للمربين الفوائد التالية :

- (١) الوسيلة التى تمكنهم من وضع المشكلات ضمن منظور منتج .
 - (٢) تنظيم الأجزاء تنظيميا فعالا لبناء أنظمة هادفة وذلك بغرض معالجة المشكلات .
 - (٣) الاستخدام الفعال للموارد استنادا الى تنظيمات بديلة .
 - (٤) تمديد اطار يمكننا من استيعاب القيود المفروضة على البنيان المؤسسى للعملية التربوية .
 - (٥) الوصول الى مجموعة من الأساليب التخطيطية التى تفسح المجال للتخطيط الواسع النطاق والبعيد المدى خصوصا على مستوى البرامج الدراسية والمناهج التعليمية .
 - (٦) اتساع مناهج موجه نحو حل المشكلات فى مجال الأبحاث والتطوير والربط بين ميادين الاختصاصات المختلفة .
- غير أن النظم المنهجية .لا تمثل المنقذ العلمى السحري للمشكلات المعقدة التى تنطوى عليها التكنولوجيا . ولابد من التسليم بأن هناك أمورا تعجز التكنولوجيا عن القيام بها ، على الرغم من كل ما يقال أو يدعى خلافا لذلك .
- وعلى سبيل المثال :
- (١) ان النظم المنهجية تعجز عن أن تدلنا عن طرق للعمل على مستوى دون المستوى الأدنى الضرورى .
 - (٢) هذه النظم تعجز عن ازالة القيود التى تفرضها المؤسسات ولكنها قد تشير الى طرق تمكننا من تطويق هذه القيود .
 - (٣) ان تحليل النظم لا يعوض عن الافتقار الى غاية محددة واضحة ولا يفيد فى اصلاح المفاهيم المشوشة التى تسيطر العمل .
 - (٤) يعجز تحليل النظم عن تقديم اجراءات مبسطة من أجل الوصول الى نتائج لا تقبل الجدل .

(٥) ليس هناك ضمانات تتكفل بأن تنقل بصورة أوتوماتيكية الاجراءات التى يتم التوصل اليها فى حقل اختصاص معين الى حقل آخر .
(٦) ليس فى مقدور تحليل النظم أن يحل محل الرأى والاجتهاد فى الحكم على الأمور .

وخلاصة القول أن فى مقدور اسلوب النظم ، اذا كان موضع دراسة صحيحة أن يتحول الى أداة فعالة فى معالجة الحاجات التربوية الرئيسية . ومع أن تكييفه فى مجالى التعليم والتعلم حيث ينطويان على مشكلات عدة فانها يحققان لنا ، اذا أولينا أساليب التطبيق الانتباه الكافى ، بالإضافة الى رؤية بعض الاتجاهات الجديدة المهمة نحو التخطيط الفعال .

الفصل الثامن

نموذج لتطوير المناهج فى البلاد العربية مستمد من أسلوب النظم

مقدمة :

ان محاولة اقتراح نموذج فعال لتطوير المناهج فى البلاد العربية تمثل مشكلة معقدة ، فهى تتطلب منهجا للبحث يستوعب عددا هائلا من المفاهيم والمتغيرات والتفاصيل ، ولذا نجد أن أسلوب النظم هو الأسلوب الوحيد الذى عن طريقه نستطيع الاحاطة بكل تفاعلات هذه العناصر على ما بها من تباين كبير خصوصا على مستوى مسح الدراسات السابقة والدراسات التطبيقية وكذلك فى وضع بنية النموذج المقترح .

وأسلوب النظم كمنهج للبحث — كما سبق أن تعرفنا عليه فى الفصل السابع من هذا الكتاب — يتميز بما له من نماذج عديدة على المستوى النظرى والتخطيطى بل والتطبيقى منها ، وقد مرت هذه النماذج بمراحل عديدة من التطوير والتحسين ، يرجع اليها ويسترشدها كل باحث . ولذا — نجد فى نهاية الأمر أن محاولة وضع نموذج جديد مناسب لظروف الموقف الذى سيطبق فيه — تتطلب التعميق فى فحص جميع النماذج السابقة ، وتفهم كل ما تحويه من عناصر ومعلومات ، وتتطلب الاطلاع بالدراسات السابقة المسحية ، بالإضافة الى ما لدى الباحث من خبرات شخصية حول هذا الموضوع .

ويتناول هذا الفصل عرض هذه العناصر ثم وضعها فى اطار متكامل بحيث تؤدى فى نهاية الامر الى اقتراح نموذج تتوافر فيه جميع الخصائص للقيام بمهامه على خير وجه وفى تصورنا أنه لكى نصل الى هذا النموذج ينبغى أن يكون مؤكدا على أربعة عناصر رئيسة :

١ — عمليات الاتصال :

وتتضمن عمليات الاتصال على المستويات المختلفة داخل النظام كما وكيفما وما يحكم هذه المستويات من علاقات بين المجتمع والافراد وما يوجه التفاعل فيما بينهم .

٢ — عمليات تطوير المنهج :

وتشتمل هذه العناصر المكونة لعملية تطوير المنهج وعلى نوعية ومدى التفاعل القائم بين عناصر هذه العملية

٣ - عمليات البحث والتقييم :

وتتناول العوامل التى يجب توافرها فى عمليات البحث والتقييم للابقاء على استمرارية التغيير وديناميته فى توجيه المجتمع الذى من أجله وضع المنهج بجانب ترشيد ما يتخذ من قرارات .

٤ - عمليات تطوير العاملين :

وتتضمن اعداد العاملين قبل الخدمة وأثناءها ، وبرامج التدريب والبرامج الثقافية ، والمشروعات التى تهدف الى تحسين ظروف العمل .. الخ .

وهدفنا من وراء كل ذلك لا ينحصر فى ايضاح المشكلات التى تواجه نظام التعليم فى البلاد العربية ، بل يتعداه ويقدم الاتجاهات العملية ويضع بعض التوصيات ، ويقترح ما يناسب من حلول لهذه المشكلات . وسوف نناقش هذه العمليات الاربعة فيما يلى :-

أولاً : عمليات الاتصال :

كما ورد فى كتاب روبين Rubin (١٩٧٧) توصل سراسون Sarason فى دراسة له عن « التغيير ومشكلاته » الى عدة نتائج وملاحظات ، منها . كلما كان التغيير على مستوى السطح بقيت الظروف والعوامل المحيطة به على ما هى عليه دون أى تغيير و يرى كذلك أن التغيير قد يحدث (وقد لا يحدث) فى ضوء ما يطرأ على النظام من تغيير سابق . ومن الواضح أن « سراسون » يتفق فى هذا الأمر مع هافلوك Havelock (١٩٧٣) ، ويعنى هذا أن النظام الذى يتقبل فى زمن ما عددا قليلا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير ، يحتمل أن يتقبل عددا قليلا أيضا مما يطرح عليه من مشروعات للتغيير فى المستقبل ، بصرف النظر عن أى تغيير لحق بهذا النظام على السطح الظاهرى ، ومن هنا كانت المشكلات التى تتضمنها محاولات التغيير شائكة ومعقدة ، ليس من السهل حلها بطرق وأساليب بسيطة .

ونظرية التغيير وتطبيقاتها تشير الى التباين الكبير بين النظم المختلفة فى الأصل بضرورة التغيير والاستجابة له عند تنفيذه ، الا أن النظم جميعا تلتقى فى احساسها ورغبتها فى التوصل الى الوسائل والأطرا التى تحقق الاتصال الأمثل داخل النظام وكذلك بين مكوناته ، وتلتقى هذه النظم أيضا فى الشكوى المتكررة من عدم وجود قنوات جيدة للاتصال داخل هياكلها وفى امكان النظم التعليمية الاستفادة من أنماط عديدة للاتصال فيما تقوم به من عملية ووظائف ، الا أن ما اشرنا اليه فى مقدمة هذا الفصل من الأنماط الثلاثة للاتصال له من الخصائص والمزايا ما يفيد ويناسب مقتضيات النموذج الذى سوف نقدمه .

مؤشرات الاتصال داخل المؤسسة :

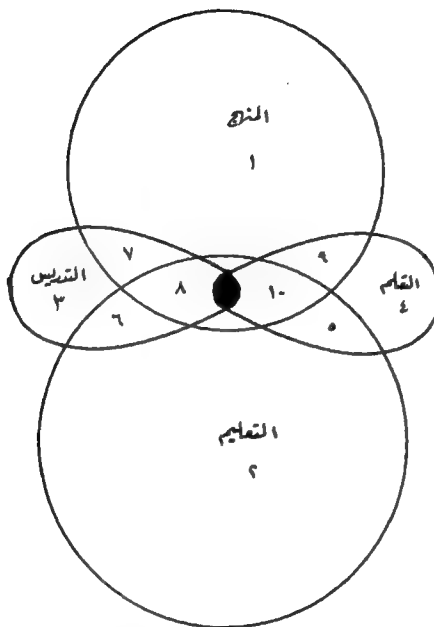
وضع ماكدونالد Macdonald كما جاء في كتاب زايس Zais (١٩٧٦) عن المنهج نموذجاً يوضح المجال الذي يعمل فيه المنهج وما يقوم به من وظائف وتفاعله مع ثلاث أنظمة أخرى (أنظر الشكل ٨-١) .

وهنا نجد أن ماكدونالد يعرف التدريس والتعليم Teaching / Learning بأنها نظامان يتعلقان بالشخصية وبيئتها ، أما التعليم Instruction ، فهو نظام اجتماعي يقوم داخله التدريس النظامي وعملية التعلم ، ويحدد مفهوم المنهج Curriculum بأنه النظام الاجتماعي الذي يضع خطة التعليم وقد أدرجت النظم الفرعية في الشكل (١-٨) تمكسها الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ . أما المساحة رقم (٥) فتمثل التعلم المصاحب والملازم Concomitant ، والمساحة رقم (٦) تمثل ما يقوم به المعلم من تعديل للسلوك من خلال التغذية الراجعة في الموقف التعليمي ، والمساحة رقم (٧) تشير إلى الخبرات المتجمعة لدى المعلم أثناء الخدمة ، وتمثل المساحة الثامنة الخبرات الاشرافية ، وتتناول المساحتان التاسعة والعاشر ما يشترك في وضعه كل من المعلم والمتعلم من خبرات تعليمية .

وقد لا يبدو النموذج من أول وهلة أنه مرتبط بموضوع الاتصال ومشكلاته داخل المؤسسة التعليمية ، الا أننا لو أمعنا النظر لوجدنا أنه يبرز النظم الفرعية التي تتعلق بتطوير المناهج ، كما يوضح طبيعة التفاعل فيما بينها ، ف نظاماً بنية الشخصية — للمعلم والمتعلم — يتفاعلان إيجابياً ، وقد يصطدمان مع نظم المنهج والتعليم ، ومن ناحية أخرى قد لا تتفق نظم المنهج دائماً مع نظام التعليم ولا يعنى هذا انتفاء وجود التفاعل فيما بينها ، وعند تحديد مجالات المنهج والتعليم كنظامين اجتماعيين يتضح وجود عدد غير محدود من النظم ، فهناك النظام الحكومي ، ونظام المجتمع والنظام الاقتصادي وغيرها .

ويعنى كل ذلك أن فهم طبيعة الاتصال وإدراك ما يميزها من تعقيد داخل النظام الواحد ، أو بيئة واحدة وبين النظم الأخرى — هو نقطة البداية عند التفكير في تطوير المناهج ووضع نموذج مناسب لهذا التطوير قادر على تحديد مشكلات الاتصال في النظام التعليمي للبلدان العربية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

وكما جاء في كتاب هوسمان وآخرين Huseman et. al., (١٩٧٧) ، يرى كثير من علماء الاتصال ، مثل سميث ، وريشت ، وزما Smith, Richett and Zima أن بنية أى مؤسسة بالإضافة إلى مجالها وما لها من نفوذ — تتحدد بنظم الاتصال القائمة فيها ، والاتصال قد يوجد على مستويات : نظام اتصال على مستوى رسمي ونظام آخر على



شكل (١-٨) نموذج ماكديفالد لتفاعل المنهج مع النظام الأخرى
المصدر: زايين & Zaidi، ١٩٧٦ ص ٩٥

مستوى غير رسمي، نظام للاتصال يبدأ من القاعدة وينتهي عند القمة « ونظام يتجه من القمة أولاً ثم ينتهي عند القاعدة، كما أن للاتصال قنوات أفقية تتمثل في قنوات لفظية وغير لفظية، وكثيراً ما نجد أن نمط الاتصال يتحدد كذلك بالدور الذي يقوم به الفرد داخل المؤسسة، ووسائل الاتصال كذلك تتنوع ما بين فنية والإلكترونية، وتتضمن عدة طرق لنقل الرسالة وتخزينها، على أن كل ذلك لا بد له من تفاعل بشري داخل المؤسسة وبين المؤسسة والبيئة المحيطة بها إن كل هذه المتغيرات تجعل من موضوع الاتصال أمراً ليس في الامكان معالجته بسهولة ويسر.

ويمكن القول أن معظم المؤسسات فى الدول النامية ومنها البلدان العربية لم تدرك بعد ما يجرى داخل عمليات الاتصال من تفاعل بين مكوناته الداخلية وبينها وبين البيئة التى تعمل فى إطارها ، لذا نجد أن مديرى هذه المؤسسات لا يلمسون مدى تعقد مشكلة الاتصال فيسطلون الأمور ولا يرون فى عدم تنفيذ الأوامر والتعليمات حالما تصدر الا عصيانا أو اهمالا فى حين يرجع السبب الأول الى قصور ما فى عملية الاتصال ، وقد يرى البعض الآخر من المديرين أن القصور فى الاتصال انما مرجعه الى انخفاض دافعية الأفراد للعمل ، وعدم التزامهم بالتعليمات ، وأحيانا لعدم فهمهم لها أو لشعور عدائى نحو المدير الذى أصدر هذه التعليمات ، وكثيرا ما تصدر قرارات على المستويات من الادارة لا تتفهمها المستويات الدنيا لأن هذه المستويات العليا لم تلق بالآلا ما تشعر به تلك المستويات الدنيا من أحاسيس أو أفكار وآراء ، ولذا يمكن تلخيص السبب الرئيسى للقصور الذى يعانى به نظام الاتصال فى تكتل (ال / هم) المديرين ضد (ال / نحن) المرؤسين وما تخلفه هذه التكتلات من مشاعر المقاومة .

و يتناول ثاير Thayer (١٩٦٨) الجوانب الاجرائية لتطوير عمليات الاتصال فى المؤسسات ووسائل استمرارياتها . فيرى أن الجوانب الاجرائية Operational تتعلق بالمعلومات التى تحدد نوع المهام وطريقة تنفيذها ، وأن الجوانب التنظيمية Regulatory تتضمن ما يصدر من تعليمات ونشرات دورية تنظم العمل ، وتهتم بجوانب التطوير والدعم Maintenance / Development بالعلاقات العامة وبرامج تدريب الموظفين وكل ما يسهم فى نمو واستمرارية العمل .

وتضع كبل مؤسسة لنفسها سلسلة من شبكات الاتصال يتحدد نغطها بعوامل عديدة : منها الادوار وما يقوم بينها من علاقات ، واتجاه تدفق المعلومات أو الرسالة وتسلسل نقل الرسالة بمعنى هل تنتقل الرسالة عبر القناة ذاتها أو تتخذ عدة مسارات نحو هدفها النهائى ، ومن العوامل التى تحدد نمط الاتصال طبيعة الرسالة ومحتواها كما اوردها جولدهاير Goldhaber (١٩٧٤) ، وكذلك نمط الاستجابة المطلوب ، وتتضمن شبكة الاتصال أيضا افرادا يشغلون وظائف يحسبها المرء عديمة الأهمية ولا تتضمن أفرادا يشغلون وظائف هامة .

وفى المؤسسات التى تعمل بنظام رأسى للاتصال يتولد لدى الموظفين الشعور بانهم عالة على رؤسائهم المباشرين ويغيب عنهم - فى واقع الامر - ان جميع العاملين من رؤساء ومرؤسين يمثلون سلسلة ترتبط حلقاتها فى اطار الالتزام والمسئولية والتعاون المتبادل .

وفى هذا الصدد يذكر جولدهاير : « اذا تصورنا المؤسسة كنظام اجتماعى استطعنا أن

ندرك ما للبنية البشرية التى تقوم عليها هذه المؤسسة وطبيعة المتغيرات التى تحكمها من أهمية بالغة ، فيما يقوم به العامل على آلة ما ليس بمعزل عن وظيفة المؤسسة ككل ، ولا يمكن تجاهل معنويات الموظفين أو أى « رسالة » تمر خلال شبكة الاتصال مهما بدت تافهة ، ولا يمكن التقليل من شأن أية أوامر يصدرها المشرف لموظفيه ، ومن هنا كان من الضرورى احتواء المؤسسة بمكوناتها فى نظرة شمولية لوظائفها ولعناصر البشرية التى تعمل فى اطارها ، ما لمعامل اتجاهات العاملين ومعنوياتهم وسلوكهم وما يقومون به من أدوار ومدى ملائمة هذه الادوار للشخصية وسماتها وخصائصها ، بل قد يتأثر الانتاج وفاعليته اذا ما ركز المدير اهتماماته فى اطار القسم الذى يعمل به وتجاهل ما لموظفى قسمه من تأثير على الاقسام الأخرى وعلى المؤسسة ككل »

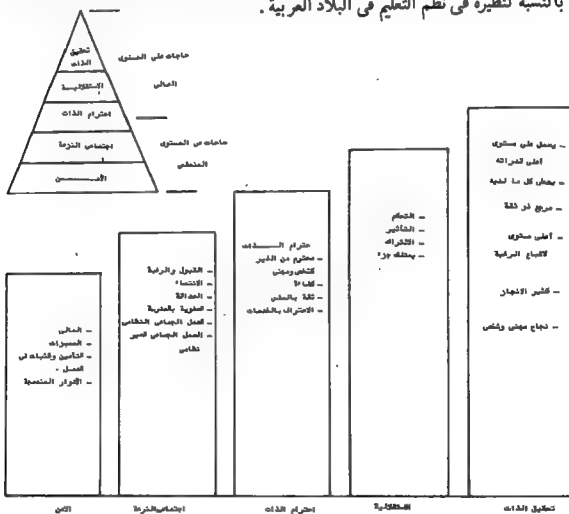
و يؤكد لانجنكر Langenecker (١٩٧٢) على ضرورة الاخذ بمفهوم النظم وتطبيقه فى المؤسسة ويرى أن « الادارة » من منظور النظم تعنى ادارة وتنظيم العلاقات المتشابكة المتداخلة فاذا ما اخفقت فى القيام بهذا الدور ، اطلق عليها ما يعرف « بمركب الجزئيات Components الذى يسيطر على مفهوم العمل فى الادارات المختلفة بمعزل عما يجري فى الادارات الأخرى دون اقامة علاقات تنسق ما يتم فيها من نشاط فى كل متكامل ، وهى صورة لا تتفق مع متطلبات عمليات الاتصال واجراءاتها .

ويمكن تحسين العمل فى المؤسسات التى تعمل بنظام التسلسل الرأسى Hierarchical أو تدرج السلطات وتتكون من وحدات وأقسام كل منها منفصل عن الآخر ، وذلك عن طريق بسط بنية التنظيم ، وخلق ادوار وسيطة للمديرين ، فيقومون بتنسيق الاتصال وتوفير التدفق الأفقى له والدور الوسيط للمدير يتيح له اتصالا رأسيا من اتجاهين ، و يساعد فى تحديد المسارات الممكنة للرسالة واختيار افضلها ، على أن إعادة بنية التنظيم ليفى بوظائفه لايد من تهيئة الظروف التى تتيح الاتصال بين المستويات الدنيا (بما فيها من أقسام مختلفة وعاملين فيها) ومديرى حلقة الاتصال ، ولا بد له كذلك من توافر الاهتمام والرغبة الاكيدة لدى مديرى المراكز الوسطى فى تحسين الاتصال وفتح جميع الطرق امامه فى سهولة ويسر .

الاتصال بين الافراد وفعاليتهم

يتوقف ما يقوم به مدير التنسيق بحكم موقعه فى وسط التنظيم أو المؤسسة وجهوده ، لتحسين الاتصال بين جميع المستويات على ما لديه من صلاحيات للاتصال بمن يريد من رؤساء ومدرسين ، وبما لديه من قدرة على تحقيق ذلك دون تهديد لاي منهم ويتطلب هذا الدور القدرة على الاستماع والثناء والثناء وابداء الاهتمام نحو الافراد .

ولقد أدركت معظم المؤسسات من خلال ميادئ علم النفس والعلاقات الانسانية أن البدافع المادى بعد اشباعه لم يعد كافيا لحفز الفرد على العمل . وبما يعضد هذا الاتجاه الإشارة المتكررة لهرم ماسلو Maslow للحاجات البشرية فى الدراسات التى تناولت الادارة والتنظيم وما يقوم فيها من نظم للاتصال ، وقد طبق سيبرجيو فاني هرم « ماسلو » ليوضع طريقة اشباع حاجات المعلمين عند مستويات النمو والمعلم المنتج حقا هو ذلك المعلم الذى يستطيع تحقيق ذاتيته من خلال استقلاله بالديه من قدرات ، ولن يتأتى له ذلك الا اذا شعر بأنه عضوه فى الجماعة التى ينتمى اليها يتلقى منهم الثقة والتشجيع ، وقدره من النفوذ والسلطة (انظر شكل رقم ٨-٢) .



مراجعات على المستوى المحلي

شکل (۸-۹) تسلسل هرمی لایحه‌جات

المصدر: سير عبقرياتي، Serghoiani، ١٩٧٧، ص ١٧٢

فإذا تناولنا مجال الاتصالات فيما بين الافراد وجدنا أنه من الضروري الاهتمام بما لدى الاعضاء العاملين فى المؤسسة أو المنظمة من آراء والاستجابة لها على نحو يشعر أصحابها بأهمية الدور الذى يضطلعون به تجاه المؤسسة ، اما إذا كان الاتصال بين الافراد معدوما أو سلبيا لا تتوافر فيه الثقة أو التقدير ، فانه يصبح من المستحيل أن يقوم هذا الاتصال بدوره . الأيجابى فى خلق الدافعية المنتجة وقد يؤدى الى احباط وتثبيط للهمم ، ولا ينحصر هذا التأثير السلبى فى مستوى معين بل يتعداه الى المستويات الاخرى للنظام .

وللاتصال الفعال بين الافراد متطلبات وشروط منها توافر القوى البشرية القادرة على التوصيل وتحمل مقتضياته ونتائجها فقد تضطرها الظروف احيانا الى الوقوف على حقائق مؤلمة لا يدون سماعها ، الا أن موقفا ، يجرى فيه اتصال ديمقراطى حر- لابد أن يتضمن الجوانب الايجابية والسلبية معا ويرى روجرز وفارسن Rogers and Farson أن العلاقة الصادقة معها كانت طبيعتها هى بالضرورة أكثر أنماط العلاقات انتاجا وفعالية ويؤكدان على أن الاستماع الى آراء الفرد هو نقطة البداية فى تأكيد أهميته وقدرته على الاسهام ، مما يشرى دينامية المؤسسة وانتاجيتها ، ولاستماع الى رأى الفرد له مردود و يتمثل فى استعداده للاستماع بدوره الى رؤسائه وادراك مآلدهم من وجهة نظر أخرى تعميق من آفاق تفكيره .

مجالات الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئة

ان مفهوم « التربية المجتمعية » يتضمن أن التربية غير مقصورة على المؤسسة التعليمية بل تتعداها لتشمل المجتمع كله . وبدأ التربويون الاهتمام بما يحمله هذا المفهوم من مضامين وتطبيقات لها ، ولكل مجتمع نظام يعمل بمقتضاه فى تحديد الوسائل التى يمكن بها أعضاءه من المشاركة فى بحث المشكلات التربوية ، وما يناسبها من حلول . وقد تتمثل هذه الوسائل فى مجالس الآباء والمعلمين أو فى لجان خدمات أو مجالس استشارية وغيرها من الاستراتيجيات التى أخذت بها الدول الصناعية وقامت الدول النامية ببعض المحاولات والمشروعات المشابهة لتعزيز العلاقة بين المدرسة والبيت ، ويعترض مبدأ اشتراك المجتمع فى المجال التربوى مشكلات عديدة فلا بد له من تحديد طريقة اسهام أولياء الأمور ، وتنظيم عملية اشرافهم على المدارس وتحديد العلاقات التى تحكم التفاعل بين المدرسة والمجتمع ومدى هذه العلاقة وصورها وما يكن تقديمه من أنماط النشاط التربوى والترفيهى . ومن الجدير بالذكر أن طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٧) عبر عن ذلك بأن الجمهورية التونسية قامت بمحاولات جادة فى هذا المجال فأتاحت فرص العمل لطلاب المدارس المهنية

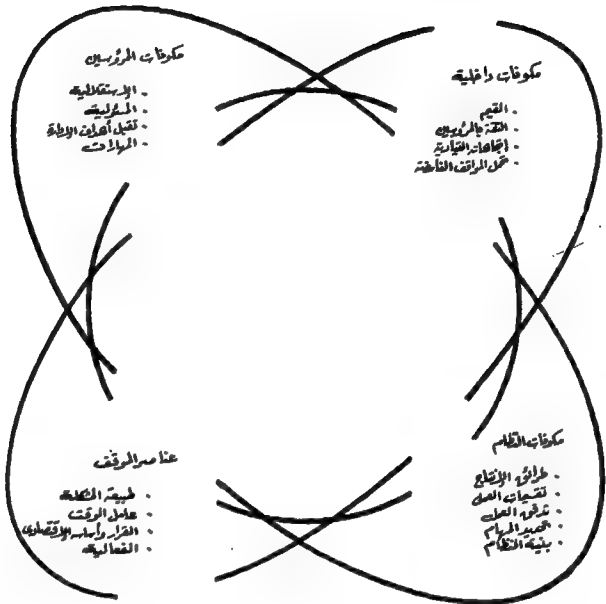
فى مؤسسات المجتمع وفى بعض الدول المتقدمة والنامية قامت المدارس بفتح أبوابها لبرامج تعليم الكبار وتنوع الخدمات التى تقدمها المدارس وتباين طبيعة العلاقات بينها وبين المجتمع فى الدول المختلفة وتنوع كذلك اشكال الاتصال وتبعاً لذلك تظهر مشكلات جديدة .

الأنماط المناسبة للقيادة فى المؤسسات:

يبدو أن عقلية الاتصال وما تتضمنه من سلوك وكذلك مدى رضاء العاملين عما يقومون به ، ومدى الانتاجية وما تحققة من مستويات من حيث أنها كلها عناصر ترتبط فيما بينها وتتحدد أنماطها وفعاليتها بشكل النظام الذى تعمل فيه . ومن هنا كان من الصعب التنبؤ بما يجرى فى نظام فى ضوء نظام آخر، وفى هذا الشأن نجد هانسون Hanson (١٩٧٩) يدرج فى الشكل رقم (٨-٣) توضيح للسماة التى ينبغي توافرها فى مدير أية مؤسسة ، والخصائص المميزة للنظام ونوعية وكفاءات العاملين ، وعناصر المواقف المختلفة ... وتفاعل كل ذلك واسهاماته فى الدينامية الكلية للنظام ، كما يوضح الشكل (٨-٣) كذلك وسائل استغلال كل هذه العناصر واستيعابها فى تحديد نمط القيادة . ويشير هذا التخطيط الى المسئولية الملقاة على الادارة والمسئولين نحو توفير التدريب اللازم الذى يمكن كلا من القادة والعاملين من مواجهة المواقف العارضة داخل النظام وخارجه ، واستخدام ما يتناسب معها من استراتيجيات مختلفة للاتصال . ان دراسة قضايا الاتصال ومعالجتها ومشكلات الوفاء بمتطلبات العمل وكيفية الانتاجية وكيفية أسلوب مناسب نجد أن وايلو Wilo فى كتاب هيوسمان Huseman (١٩٧٧) المرجع السابق ذكره ، يؤكد على أن « الاتصال » داخل النظام يهدف الى ملائمة مكونات النظام البشرية وغير البشرية للمواقف الطارئة ومتطلباتها حتى يقوم النظام بكل مكوناته بواجبه فى تناسق ، مما يكفل تحقيق أهداف المؤسسة وغايتها .

نظام الاتصال ومتغيراته فى المؤسسة التعليمية والعاملين بها والبيئة فى البلدان العربية :

رسخت فى الدول العربية تقاليد القيادة المركزية على المستوى التاريخى والدينى وتتطلب هذه التقاليد توافر سمات وخصائص فى القيادة منها الحكمة واليقظة على رفاهية وأمن الشعب ، والعمل على توفير وسائل للاتصال المباشر تتيح لأفراد المجتمع التقدم بشكواهم للمراكز القيادية بمستوياتها المختلفة : الدولة ، الوزارة ، المؤسسة التعليمية حيث يتعين على كل منها دراستها والبت فيها .



شكل (٣-٨) عناصر أسلوب القيادة وكيفية عملها

المصدر: قانون Hanson ١٩٦٥م

لذا كان من الضروري لأي نموذج يهدف الى التطوير المناهج في البلدان العربية مراعاة أنظمتها بأبعادها وخلفياتها الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والاسترشاد بما تتضمنه من مبادئ أساسية ، فالقرارات التعليمية لا بد أن يرجع فيها الى وزير التربية والتعليم حيث يقوم بدوره بتفويض وكيل الوزارة المختص بمسئولية اتخاذ القرارات ، وعلى ذلك نرى أنه بالرغم من أن اتخاذ القرار يقع على مسئولية المستوى الثانى لبنية النظام الا أن

تنفيذه مازال يتطلب اعتماد السلطة بأعلى مستوياتها ونستخلص من ذلك أن التفويض لا يتم بصورة كاملة وأن أى قرار أو توصية لابد أن ينتقل ما بين سلسلة طويلة من السلطات والقيادات ، مما يؤثر فى العامل الزمنى اللازم للبدء فى التنفيذ ، بل أحيانا يصبح القرار فى حد ذاته غير ذى موضوع .

وليس من الغريب أن ينعكس النظام الرأسى للاتصال فى أغلب وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية على نظام العمل فى المؤسسات التعليمية المباشرة (المدرسة) ، وليس هناك ما يدل على وجود اتصال أفقى فى الوزارات أو المدرسة اللهم الا فى اطار محدود للغاية من الاتصالات غير الرسمية والتي تتم بين الموجهين والفنيين فى الاجتماعات الدورية وتحت اشراف الادارة .

ومما يهدف اليه هذا الجزء من هذا الفصل هو ابراز حتمية الروابط الأفقية فى تمكين الاتصال من بلوغ غاياته وليس من الممكن اشتراك العاملين فى اتخاذ القرارات مالم توفر قنوات افقية تعزز القنوات الرأسية للاتصال وما لم تعمل على تدعيم دينامية التفاعل والتقبل من أثر البنية الهرمية على المستويات المختلفة للنظام .

و يتطلب وضع نظام فعال للاتصال دراسة وتحليل العوامل الاجتماعية وما يؤثر منها فى تجانس بنية هيئات التدريس بالمدارس . وليست هيئات التدريس الهيئة الوحيدة التى تعاني من ظاهرة عدم التجانس بل تعداها الى طلاب المدارس وتبرز ما بينهم من اختلافات وتباين اكاديمى واجتماعى .

وتتميز البيئة الاجتماعية فى البلدان العربية بعامل ثالث يؤثر فى بنيتها ويمثل فى العلاقات النسبية (Kinship) ، فترى ان الاسرة فى بعض هذه البلدان تميل فى امتدادها ونموها الى الاستقرار المكاني ، وتتشعب الاسر المشتقة مقرها بالقرب من الاسر الاصل ، ويؤدى ذلك بولى الامر الى الرجوع فيما يتخذ من قرارات بشأن ابنه التلميذ ، من هنا نجد ان نظام الاسرة يشبه دائرة مغلقة على نفسها لايتأتى الوصول اليها من الخارج الا فى صورة دعوات لزيارتها مما يجعل من الصعب على الاخصائى الاجتماعى متابعة المشكلات التى تواجه التلاميذ . ولذا يميل معظم العاملين فى المدارس وشعورهم بحاجة ملحة لبذل الجهود بهدف تحسين العلاقات بين المدرسة والبيت أو البيئة التى تعمل فيها بتوفير الوسائل التى تشجع زيارة الاباء للمدرسة واقامة الندوات الاجتماعية كبديل لزيارة الإخصائيين ليوت التلاميذ ، وتتطلب فكرة لقامة مجالس الاباء حلة دعائية تدعوها ، وهى

مسئولية تقع على عاتق اجهزة الاعلام نحو ايجاد الصياغة والمضمون الملائم لمخاطبة الابهاء والتى تشكل فى اغلب الاحيان نسبة كبيرة منهم اميين ولذا نحتاجهم يتجنبون أى اتصال اجتماعى بالمدرسة .

ومع ذلك فلا يمكننا المبالغة فى أهمية الدور الذى يقوم به الاتصال فى جميع عملياته ومراحله وما يؤدى اليه من نتائج ، فلكى نحقق لاي نظام تعليمى كل عناصر النجاح ومقوماته - ينبغى توفير الاتصال الفعال على تحسين اسلوب العمل ، مع وجود أسلوب للتدريس قادر على دفع البيئة والمجتمع الى اهتمام بالمدارس ، وادراك ما تقوم به من ادوار .

لذا كان من الضرورى بالنسبة للنموذج الذى تقترحه لتطوير المناهج أن يسمى لربط غايات المجتمع بالاهداف الاجتماعية فى اطار نموذج للاتصال يتسم بقدرته على تلبية حاجات التطوير فى المؤسسات التعليمية التى ينعكس مخرجاتها على المجتمع الذى يحويها .

ثانيا : عمليات تطوير المناهج

اذا كان من الامور الصعبة القيام بتحقيق التوازن بين المتطلبات العملية والنواحي الانسانية عند تخطيط المنهج فى دول ما ، فان الامر يزداد صعوبة فى الدول العربية ويرجع ذلك الى عدم الاهتمام بالتعليم فى كثير من بلدان العالم العربى فترة طويلة ، أو تجاهل ضرورة الاخذ بالتفكير العلمى ومتابعة ما طرأ على التكنولوجيا من تطوير هائل فى الدول المتقدمة . ان التفكير العلمى والاخذ بتطبيقاته - لا يتناقض مع ما يدعو اليه الاسلام من مبادئ وتعاليم ، ومع هذا استمرت الدول العربية فى تردها وشكوكها حيال انتاج العملية الحديثة اللهم الا فى حالات قليلة دعت الى استخدامها ، لما لها من مبررات حضارية .

ولقد اصبحت معظم الدول العربية النامية - خلال جهود منظمة الأمم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم - وكذلك المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم بالجامعة العربية ومكتب التربية العربى لدول الخليج - على دراية وعلم ببعض المفاهيم والمصطلحات المتداولة فى التخطيط للمناهج وما يتبعه من مراحل التنفيذ والتتويج ، ومع هذا فما زالت العمليات الاساسية التى تقوم عليها ، وتتم من خلالها خرائط التدفق والصيغ المختلفة للجدول فى حاجة للتوضيح والبيان كما تدل على الدراسة التى قام بها طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٨) وكذلك معظم البحوث والدراسات التى كتبت فى هذا الشأن .

وعلى ذلك أدى الاستخدام السريع المرجل للعمليات الانسانية التى يقوم عليها التخطيط العلمى لتطوير المناهج الى اغفال الجوانب السيكلوجية الاجتماعية مما يدعونا الى

اعادة النظر فى الكثير من البحوث والنماذج التى ظهرت فى الآونة الاخيرة فى مجالات
تخطيط المناهج فى الدول العربية

ومن النقاط الرئيسة التى ينبغى التركيز عليها عند مراجعة هذه البحوث مايلي :

أولاً : النماذج التى وردت بشأن عملية « الاتصال » ودوره فى تطوير المنهج ، فالدور الذى
يؤدى الاتصال يتعدى فى أهميته ومداه الخرائط العديدة التى اريد بها تمثيل عمليات
التطوير .

ثانياً : ان المخطط فى الدول النامية كثيراً ما يفضل البعد السيكولوجى والاجتماعى برغم
أهميته فى نجاح مشروعات التطوير ، فالبعد السيكولوجى والاجتماعى فى مكونه الزمنى
ضرورى لتمكين عمليات الاتصال — كغيرها من العمليات الاجتماعية الاخرى — من
الوصول بوظيفتها الى المستوى المطلوب من الاداء ، وغالباً ما تجد الدول النامية صعوبات
بالغة فى توفير متطلبات هذا البعد ، لأنها فى سباق رهيب مع الزمن فتتجمل الظروف
لتحديث مفاهيمها وتوفير المكانة اللائقة لابنائها فى المجتمع العالمى . وازاء هذه الحاجة
الملحة ، وامام ما تطمح اليه الدول يصبح من الصعب اقناع قادة التربية فيها من الناحية
الاجرائية باستحالة وضع مناهج جديدة وتنفيذها دون توفير الوقت اللازم للاتصال حتى
يقوم بوظيفته .

ولا تزال بعض الدول العربية تستعين بخبراء من الخارج يخططون لمناهجها أو قد
تستورد مناهجها بأكملها اعددها خبراء فى دول اخرى اخذوا بعين الاعتبار عند وضع
استراتيجيات الحاجات والمتطلبات الخاصة للدول المستهلكة لهذه البرامج غير أنها لم تشترك
المسؤولين فيها على تنوع وظائفهم من مديرين ومعلمين وموجهين للمادة فى وضع المناهج ،
أو ابداء الرأى فيها ، وتقتصر صنور الاتصال التى يقوم بها الخبير الخارجى أثناء عمله فى
التطوير على اعلان الانتهاء من الاعمال التحضيرية وإثني على يقين من استجابة المنفذين
لها على نحو إيجابى .

و يصل بنا الوضع السابق الى بحث قضية المشاركين فى تخطيط المناهج ونوعيتهم ، ونقط
المشاركة وطبيعتها ومستوياتها ، وسبل تنفيذها . وتتضمن لجان المواد الدراسية بوزارات
التربية والتعليم اعضاء يمثلون توجيه المادة والمعلمين الا أن هؤلاء لا يجرى انتدابهم من
المجموعات أو المستويات التى ينتمون اليها و يتلقون التعليمات عنها وهذا لا يستمر
الاتصال ، بل يعتمد بين أعضاء اللجنة وقاعدة تلك المجموعات أثناء اشتراكهم فى عمليات
التطوير .

وفى هذا الاطار وتحت هذه الظروف تم انتقاء بعض من نماذج تطوير المناهج ودراسها لتحديد مدى ارتباطها بعمليات الاتصال الضرورية لمتطلبات التغيير والتطوير .

نماذج لتطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق التغيير:

تقوم النماذج الحالية لتطوير المناهج من منطلق تمرکز التعليم حول المتعلم وعدم حاجة برامج التدريب للمعلمين الى طرق جديدة للتدريس أو لبرامج تدريبية اضافية ، فاذا ما نقلت هذه النماذج — كما هي — واستخدمت فى عمليات تطوير المناهج فى الدول النامية ، أصبحت عديمة النفع وفقدت فعاليتها فى دول يتركز التعليم فيها حول المعلم بالاضافة الى أن الصف الدراسى الواحد فى بعض هذه الدول تبلغ كثافته ما بين (٥٥ — ٦٠ تلميذا) . وكذلك نجد أن اسلوب المحاضر هو طريقة التدريس الشائعة ، ومن هنا كان من الضرورى عند التفكير فى تغيير المناهج فى الدول النامية الاخذ بما يظهر فى ميدان التربية من اتجاهات حديثة ، والبدء بتنظيم جذرى لما هو كائن بالفعل ، وكلها أمور لا يمكن تجاهلها ، ونحن بصدد بحث ملاءمة هذه النماذج للواقع العربى .

وتناول زايس Zais (١٩٧٦) مفهوم تطوير المناهج بل ميزه عن المصطلحات الاخرى التى شاع استخدامها فى هذا المجال ، فهو يرى أن « تطوير المناهج باعتبارها عملية يتحدد فى ضوئها بناء هذه المناهج ووضع مراحله تهتم بالنواحي الاتية :—

- (١) تحديد الاعضاء المشاركين فى بناء هذه المناهج من فنيين ومدرسين ومديرين وآباء وتلاميذ .
- (٢) تحديد الاجراءات الواجب اتباعها فى بناء المناهج بالنسبة للإدارة ولجان هيئة التدريس واللجان الاستشارية الاكاديمية .
- (٣) طرق تنظيم هذه اللجان .

ثم يتناول زايس كذلك مفهوم « بناء المناهج » فيعرفه بأنه « عملية اتخاذ القرارات التى تتحدد فى ضوئها مكونات المناهج ، وطرق تنظيمها » . وعملية البناء فى رأى زايس تتضمن بحث ودراسة العديد من القضايا التى منها : مكونات المجتمع السلمى ، ومتطلبات الحياة الملائمة للعصر ، وغايات التعليم ومحتوى التعليم وملاءمته لمستوى التلاميذ ، وما يصاحبها من أنشطة تعليمية ... الخ .

« وتصميم المناهج » وكذلك « تنظيم المناهج » فى رأى زايس عبارتان مترادفتان فهما تعنيان تنظيم عناصر المناهج فى اطار متكامل ، ومن هذه العناصر :

- (١) الغايات والاهداف .
- (٢) المادة الدراسية والمحتوى .
- (٣) أنشطة التعليم .
- (٤) التقييم .

وعمليات تنفيذ المنهج وتطبيقه تعنى بإيجاز « تنفيذ المنهج الذى توصلنا اليه من خلال عمليات البناء والتطوير » ، ويرى زايس أن عبارة **هندسة المنهج** — التى كان بوتشامب Beauchamp أول من استخدمها منذ عام ١٩٦٨ — تعنى بناء المنهج وتطويره وتنفيذه ، ويشير زايس ايضا الى أن تابا Taba (١٩٦٢) ميزت بين تحسين المنهج بإدخال بعض التعديلات على المنهج القائم دون المساس بمفاهيمه الاساسية أو بنيته وتغيير المنهج الذى يتضمن تغييرا كليا للمفاهيم والفروض والقيم .

أصبح من الواضح الان أن « تغيير المنهج » — كما عرفته تابا — يمثل مطلبا ملحا فى جميع البلدان العربية التى بدأت فعلا فى الاستجابة له وبدأت رياح التغيير فى تناول الفروض والمسلمات المتعلقة بقيمة المتعلم ، ودوره فى عملية التعليم كما انها تبحث فى جدوى « أسلوب المحاضر فى التدريس » ، والاعتماد على الكتاب والمدرس وكذلك طبيعة المواطن وخصائصه ومسئوليته . الخ .

وما يثير التساؤل هنا أن زايس لم يبد اهتماما بل لم يشر اطلاقا الى « عملية التعليم » غير أننا لا نستبعد أنه ضمنه فى « تصميم المنهج » حيث أشار الى المنهج العلمى المتمثل فى التصميم العلمى .

ويرى زايس أن المنهج العلمى يقوم على أسس فلسفية تتناول طبيعة الانسان والمجتمع وطبيعة المعرفة . ويمكننا أن نقول ان جميع نماذج تطوير المناهج تتأثر بالعوامل الفلسفية السابقة بما فى ذلك تلك العوامل التى ذكرناها سلفا فى الفصول السابقة من هذا الكتاب ومنها نموذج القاعدة العريضة Grass Roots « ونموذج البحوث التطبيقية الميدانية » و يرتبط كل منها بعملية وضع نموذج جديد للتطوير بما يتلاءم مع ظروف الدول العربية .

ومن الجلى الان أن زايس أغفل فى وصفه لعمليات التطوير ذكر أسلوب النظم ، وهو ما حدث أيضا بالنسبة لمحاولات التطوير فى معظم الدول العربية برغم أن من مكونات أسلوب وتصميم عملية التعلم الذى يعتبر جزءا غير اساسى له ويطلق عليه ذك وكارى Dick and Cary (١٩٧٨) « التصميم المنهجى للتعليم » .

وتطبيق أسلوب النظم على تطوير المناهج فى بعض الدول العربية لابد له أن يستند على عدة متغيرات ، وأسلوب النظم يعنى بالمصادر البشرية وغير البشرية وبسياسة التعليم ، والمؤسسات التعليمية وما يجرى فيها من عمليات الاتصال وأنماط التغيير المرغوب فيه والبيئة المحيطة ومحاورها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والعالية والطرق المنهجية لتصميم التعليم ، حتى يستجيب لمتطلبات الحاضر والمستقبل .

وبالإضافة الى ما عرضناه من نماذج عامة لتطوير المناهج نجد أن من الضرورة ذكر بعض النماذج الأخرى التى يمكن ملاءمتها مع التصميم المنهجى للتعليم وما يتضمنه من برامج لتدريب المعلمين ، ونعرض كذلك بعض نماذج البحوث والتقوم التى تتناول جميع أجزاء عملية تطوير المناهج .

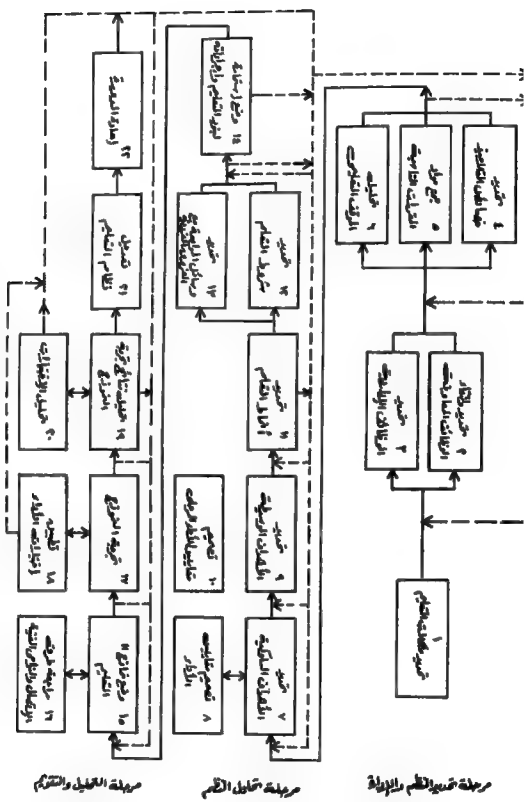
تصميم عملية التعليم

تقوم نماذج تصميم التعليم على أسس نظرية متباينة ، فتتخذ صوراً عديدة تجعل من الصعب تضمينها فى هذا الفصل ، ولهذا سنقتصر على ذكر بعض النماذج العامة التى تمثل أنماطاً مختلفة من المكونات الأساسية فى تصميم النظم والنماذج الأساسية قبل التعديل ، حتى تتواءم مع الأهداف وهى لذلك تتخذ كأساس لاشتقاق نماذج معينة تفى بأغراض خاصة وتحتوى القائمة على نماذج للتعليم الذاتى المهنى ، وخارطة درمهلر Drumheller (١٩٧١) لتصميم المناهج ، وخطوات تصميم « نظام المحاكاة فى التعليم » والعديد من النماذج الأخرى التى تهدف الى التوصل الى انتاج أفضل وتكامل المواد التعليمية . والى وحدات أفضل للدراسة الذاتية وتطوير أفضل للوحدات التعليمية والتعليم الخاص .

وتتضمن القائمة الأولى للنماذج العامة نموذج هامروس Hamreus (تقدير لم يذكر تاريخ نشره) لنظام البحث التعليمى ، ونموذج ميتشجن ، ونموذج أسلوب النظام فى التعليم ونموذج مشروع مينيرفا Minerva لتصميم النظم التعليمية ونموذج باناثى Banathy . وجميع هذه النماذج ظهرت فيما بين عام ١٩٦٦ و ١٩٦٨ وكلها تقوم على نفس المكونات لذا سنذكر - كمثال لها - نموذج هامروس . (أنظر شكل ٨-٤) .

وكل هذه النماذج الخمسة السابقة تشترك فى المكونات الآتية :

١) تحديد المشكلة : ويتضمن وصفا لطبيعة المشكلة وتحديد ا لوضعها بالنسبة للنظام كله .



(شكل ٨-١) نموذج توظيف وتطوير التعليم في كبرى المؤسسات التعليمية
المصدر: هاريسون (Harrison) (٢٠٠١: ٢٠)

٢) تحليل المناخ والموقف : ويتضمن وصفا لخصائص التلاميذ والمواد التعليمية

٣) تنظيم الادارة : ويتناول توصيف المهام وهيئة التدريس ومسئولياتها .

٤) تحليل النظم وأسلوب تطويرها : ويتضمن :

أ - تحديد الأهداف .

ب - تحديد الأساليب .

ج - تصميم النماذج التوضيحية .

التقوم : ويشمل على :

أ - تجريب النموذج .

ب - تحليل النتائج

ج - التنفيذ ثم إعادة الدورة .

وبطبيعة الحال قد تؤدي النتائج المتولدة عن التقوم الى إعادة وضع تصميم جديد في ضوء هذه النتائج ، وقد تتطلب هذه النتائج إعادة النظر في تحديد المشكلة .

وعمليات مراجعة النماذج السابق ذكرها تشير بوضوح الى استخدام الاسلوب العلمى فى

صورته الضمنية والعننية ، ومن الشائع الان فى الدول المتقدمة استخدام المبادئ الاساسية لتحليل التصميم ، وإعادة تركيب مكوناته فى صورة متكاملة وتجريه ثم إعادة التحليل . ووضع تصميم جديد فى ضوء النتائج بحيث يتلاءم معها غير أن الوضع فى الدول النامية ، ومنها الدول العربية يختلف تماما عما يجرى فى الدول المتقدمة التى تقوم بدراسة هذه النماذج ومراجعتها بصفة دورية بغية التحقق من دلالاتها الاجتماعية والسيكولوجية ووظائفها وفعاليتها الاخرى .

ويشير كل قسم من خارطة التدفق لنموذج هامروس شكل (٨ - ٤) الى احتوائه على عمليات متنوعة للاتصال ، بل يوضح التفاعلات المعقدة فى كل عملية من عملياته وبينها وبين العمليات الاخرى .

ومن ذلك كله نجد أنه من الضرورى مراعاة البعد الاجتماعى / السيكولوجى عند وضع تصميم النموذج والا كان قاصرا اذا اكتفى بتوفير الاساس « المنهجى » أو العلى ، ويدعونا هذا الى التأكد على بعض المفاهيم مثل :

« مفهوم المشاركة من القاعدة العريضة » ، ومفهوم « وسائط التغير » ومفهوم « البحوث

الميدانية» والعديد من المفاهيم الأخرى التي انطلقت من المنظور الانساني ومنظور علم النفس التطبيقي .

ثالثاً : مراحل البحث والتقوم

قد يدعش بعض المهتمين بشئون التربية بوجه عام والدول المتقدمة بوجه خاص حين يرون أن الاتجاه السائد في الولايات المتحدة أصبح تقوم الافراد وتصنيفهم كنتاج لعمليات التعليم والتعليم ، وظهر العديد من البحوث التي تناولت بالدراسة هذا المجال فكشفت عن معلومات لم تكن معروفة من قبل عن طبيعة المعلم والتعلم والتفاعل بين التعليم والتعلم ، واذا ما تمكنا من الجمع بين نتائج البحوث الاجتماعية والسيكولوجية والتربوية ، ادركنا مدى وعمق الدور الذي يقوم به البحث العلمي .

لقد كشف نتائج الدراسات في هذا المجال عن ظاهرة الخلط بين مفهوم « تقوم التحصيل الدراسي للتلاميذ » ومفهوم « تقوم المناهج في تطويرها » ، ويؤكد طاهر عبد الرازق Razik (١٩٧٩) على أهمية الدور الذي يقوم به التقوم حيث أورد أن : « يعتبر التقوم إحدى الادوات الضرورية التي يستخدمها خبير التطوير في مجال تكنولوجيا التعليم ، والتقوم بشقيه : التكويني والتجميعي (الشامل) لا يستخدم فقط في تحليل التحصيل الدراسي ، بل يستخدم أيضاً في مراجعة محتوى عملية التعليم وادخال التعديلات المطلوبة .

والتقوم التكويني يوفر المعلومات التي يتطلبها ادخال أي تعديل في المحتوى وفي وضع هيكل المناهج وتحديد مقرراته وفي استراتيجيات التدريس وفي وضع الخطة الزمنية للنموذج وفي العمليات الأخرى التي تتضمنها عملية التعلم ومن المستحيل احداث تغيير ما في أي من العناصر السابقة ما لم نحدد طبيعة التغيير المطلوب من قبل على مستوى مدها ومراحلها . والتطبيقات الأولية للنماذج والاستراتيجيات وما تكشف عنه من ضرورة مراجعة المواد والاساليب في ضوء التغذية الراجعة المتأنية عن التلاميذ والمعلمين والاداريين — تعطينا مؤشرات عن طبيعة هذه المناهج وما تتطلبه من تغيير لرفع فعاليتها وكفاءتها .

وكذلك قد لاحظ طاهر عبد الرازق أن التقوم في الدول النامية من الخط النهائي و يفسر ذلك بقلة دراية القائمين بالتقوم وعدم معرفتهم بالخط التكويني من التقوم أو التدريب عليه وبالرغم من أن التقوم التكويني يطبق الان في بعض الموارد الدراسية في بعض

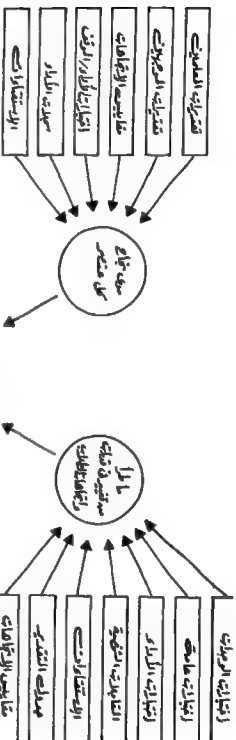
البلدان العربية ، الا أن أهمية نظام الامتحانات النهائية مازال يعكس بوضوح أساليب
التقويم التجميعي أو الشامل دون غيرها .

وعملية تطوير المنهج بأسلوب علمي حديث لا تتم دون توفير مقومات البحث . وتحليل
الحاجات يعد احدى استراتيجيات البحث العملي المرتبط بتطوير المناهج . ويؤكد كوفان
وانجلش Kaufman and English (١٩٧٩) على ارتباط تقدير الحاجات بما يوجد في
أى نظام من ثغرات أو قصور تظهر في صور مختلفة .

وعند تحليل أى نظام يستطيع الباحث استخدام النمط الاول لتقدير الحاجات
Alpha Type—Needs Analysis لمراجعة الفروض الاساسية للنظام ومتطلباته
الاجرائية وتحديد اتجاهاتها ، والتأكد من سلامة الاهداف التى يسعى الى تحقيقها ، ويعنى
النمط الثانى Beta Type بالكشف عن اى ثغرات بين ما نرجوه وما يتم فعلا من نتائج
للتعليم ، ويقوم النمط الثالث Gamma Type بتصنيف الغايات والمرامي وترتيبها حسب
أولوياتها . ويلجأ المخطط الى هذا النمط فى الظروف المالية الصعبة التى تحتم انتقاء غايات
ملحة للبدء فى تنفيذها .

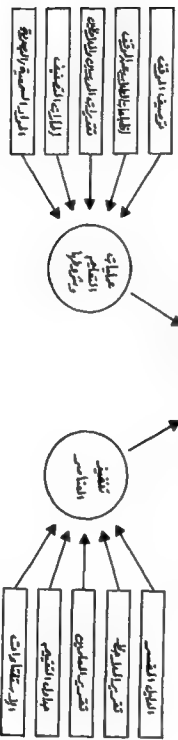
وعند الانتهاء من تحديد الاولويات يأتى دور النمط الرابع Delta لتقدير الحاجات
فيسناول الاجراءات الادارية داخل النظام التعليمي ، ويمثل النمط الخامس
Epsilon Type عمليات التقويم النهائى لما تم انجازه من التخطيط العام للتطوير ، أما النمط
السادس والاخير Zeta Type لتقدير الحاجات فيماثل اسلوب التقويم التكويني
لمسارات خطة التطوير وما يعترضها من ثغرات أو عوائق ، والتي يمكن تحديدها أو التعرف
عليها بدراسة ما تنوصل اليه ثلاث لجان من تقارير وحساب عدد المرات التى يشار أو يذكر
فيها مشكلة معينة فى مشروعات التعليم وما تتطلبه من معدات وبرامج ، وبذلك نتوصل الى
مؤشر معياري يحدد هذه الاحتياجات . وتفيد البيانات والمعلومات الواقعية التى تؤيد أو
تنفى وجودها فى تحديد مدى وقاء المتوفر للمطلوب وكذلك فى تحديد مدى الفجوة التى
تفصل بين الواقع والمذكور ويتطلب الاسلوب العملي لبحث مشروعات تطوير المناهج
وتقويمها أدوات لتقصي المعلومات وجمع البيانات . ويوضح شكل رقم (٨ - ٥) مصادر
جمع هذه البيانات ووسائلها ، كما طبعت فى دراسة لمناهج العلوم البيولوجية فى احدى
المناطق بالولايات المتحدة الامريكية .

وتوفر هذه المعلومات الاساس الذى يقوم عليه التقويم التكويني ، بل يمكن استخدامها
أيضا فى التوصل للمخلص للنتائج التى يحققها أى مشروع جديد للمناهج بعد سنة أو عدة



أ. بيئة النظام :

- ١- كونه مستمر لمدة ٢
- ٢- كونه مستمر لمدة ٢
- ٣- كونه مستمر لمدة ٢
- ٤- كونه مستمر لمدة ٢
- ٥- كونه مستمر لمدة ٢



شكل (٨-٥) نموذج صيغة لتقييم وعمل المقياسات والمخرجات

المصدر : Diaper, ١٩٧٥ ص ٨٦

سنوات من تطبيقه وتنفيذه .

والبحث والتقوم ما هما الا ادوات تساعد القائم بتطوير المناهج وتمكنه من الكشف عن الحقائق والاتجاهات فى مجال معين ، غير أنها يمثلان مصدرا يحدد مستقبل العاملين فى أى مؤسسة يجرى تقوم لنظامها ، ويشير «نتسر» Netzer (١٩٧٩) الى هذه الظاهرة بقوله : أن عمليات التقوم مازال تتضمن بعض الاتجاهات والايحاءات الماضية . فهى فى نظر العاملين تمهيد لنجاحهم المكافآت أو توقيع الجزاءات ، ولهذا يصعب عليهم ادراك ما للتقوم من دور هام فى توفير المعلومات والبيانات اللازمة لتحديد الوضع الراهن لآى مشروع ... والتقوم يقوم على عنصرين : التحليل والتقدير ، و يرى معظم المربين فى هذا الشأن أن التحليل وما يودى اليه من نتائج وأحكام تهديداً لوظائفهم ، وهو اتجاه يعوق الجهود التى تبذل لتحليل نظام أى مؤسسة وتقومه يهدف الى اتخاذ ما يناسب من قرارات لتطويره وتحسين احوال العاملين بها .

واصبح من الواضح الان ان توفير الموضوعية البحتة لدراسة المناهج أو أى مشروع آخر يرتبط و يتوقف على امكانية جمع البيانات من مصادرها المتعددة الامر الذى مازال غائبا عن اصحاب متخذى القرار فى الدول النامية ومنها البلدان العربية .

رابعا : عمليات تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية :

تزايد الاهتمام فى الآونة الاخيرة بموضوع تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية الا أن مفهوم هذا التطوير لم يتجاوز فى الدول النامية اطار برامج التدريب أثناء الخدمة . ويتخذ Bishop (١٩٧٦) من هذا الاتجاه الذى يحد من مدى تطوير العاملين ، و يقسم الخطة الشاملة لاحداث التغيير والتجديد فى هيكل العاملين الى ست مراحل .

و يؤيد كل من مورفت وجونزوريلر Morphet, Johbs and Reeler (١٩٧٤) ماذهب اليه يشوب : مفهوم التطوير الى ما ينبغى على النظام المدرسى توفيره من متطلبات ضرورية لتحسين اداء العاملين به منذ بداية عملهم وحتى بلوغهم سن التقاعد . و يؤكدون أنه بالرغم من مسئولية العاملين ازاء تطوير وتنمية ما لديهم من قدرات الا أن المسئولية تقع أيضا على المؤسسة التعليمية فى وضع الخطط التى تكفل على نحوها ، اشتراك جميع الافراد من هيئات التدريس وغيرهم من العاملين فى مشروعات التطوير ولا بد من توفير سبل التعليم المستمر فى المراحل المختلفة من الحياة العملية لكل من يزاول عملا معيناً فى المؤسسة التعليمية ، و يتقاضى اجرا عليه . وفكرة انشاء البرامج الدورية لتطوير العاملين تقوم على أساس أن القوى البشرية المشاركة فى أية برامج هى نهاية الامر مصدر للقوى البشرية فى

المجتمع وعلى أساس أن أى استثمار فى هذه المصادر البشرية ذاتها له مردوده وعائده فى النظام فى شكل تحسين للاداء والوفاء بمتطلباته .

لقد وضعت برامج تطوير العاملين كوسيلة لسد الثغرات القائمة بين الواقع ومستوى الاداء المطلوب وكما يراه المشرف على هيئات التدريس فى المؤسسة التعليمية - واصبحت هذه البرامج تتطلب تقوعا مستمرا للعاملين أكثر مما تطلبه من تقوم دورى يقوم به المشرف على فترات متباعدة ، بحيث لا يشيع شعور العاملين بمحاجتهم فى وقت معين الى مهارات جديدة تتطلب برامج للتدريب مستمرة غير متقطعة .

و يتلقى الافراد فى بعض الدول العربية تدريبا يضمن لهم الالتحاق بالنظم التعليمية التى تنمو باطراد مما يدعونا الى الاهتمام بدراسة برامج اعداد المعلمين وما لها من تأثير على خطة تطوير هيئات التدريس ، وعلى مستقبل التعليم فى البلدان العربية ، والعمل على تنسيق الجهود والمقومات التى تمكن المعلم فى اطار كل من برامج الاعداد قبل الخدمة وأثناءها من الوفاء بمتطلبات المستقبل .

وتصميم البرامج الناجحة لتطوير العاملين ، وكذلك برامج التدريب فى اثناء الخدمة يقوم على مبادئ أساسية ، يشير اليها روبن Rubin (١٩٧٨) فيذكر أن « برامج تدريب المعلمين اثناء الخدمة فى أبسط صورها تعمل على تحقيق ثلاثة أهداف هى : أولا التوسع فى المجال المعرفى بصفة عامة ، وبمجال المادة الدراسية بصفة خاصة ، وثانيا « اكتساب مهارات التدريس وأساليبه » وثالثا العمل على اكتساب العاملين اتجاهات إيجابية نحو المهنة » . و يشير بعض الباحثين الى مالىدى المعلمين من حوافز داخلية وضرورة استشارتها واستغلالها ودعوة المعلمين للاشتراك فى أعمال التخطيط لبرامج التدريب ويعبر هؤلاء الباحثون عن قلق بالغ ازاء عدم توافر عنصر الفردية فى معظم هذه البرامج ويتم ذلك عن طريق امداد مراكز تدريب المعلمين Teachers' Centres بالناصر المؤهلة التى تستطيع الاسهام فى تنمية المهارات الفردية والتأكد على الجانب المهنى ، وكلها أمور تفتقر اليها معظم برامج التدريب الحالية فى البلدان العربية التى تتم دون تخطيط ، وبذلك تؤدي الى نتائج عكسية ، فتشبط من عزلة المعلمين وحاسهم ، وتشعرهم بعدم جدواها واضاعتها للوقت .

وتشير الدلائل بأن أغلب المعلمين ومديري المدارس فى البلدان العربية يؤكدان بالإيجابية نحو ضرورة إيجاد التخطيط الجيد لتطوير العاملين فى السنوات القليلة القادمة ، فإذا ما أضفنا

الى ذلك ما سبقت الاشارة اليه من مبادئ التخطيط الاساسية ، أداركنا ما تنصوى عليه مشككلة تطوير العاملين من صعوبات فى وضع تصميم منهجى له ، يتحتم تذليلها والتغلب عليها ، لما لهذا التطوير من معطيات تعود على نظام التعليم . وعند وضع التصميم ينبغي توفير المرونة فى الجدول الزمنى لحلقات الدراسة والتدريب ، حتى نمكن المعلمين العاملين من الاشتراك فيها فى أثناء اليوم المدرسى ودون الاخلال بحصلهم المعتاد ، أما الاتجاهات الايجابية نحو المهنة التى تعتبر من أهداف خطة التطوير فيتطلب تحقيقها ايمان المعلمين الكامل بما يقومون به ، وما يتطلبه ذلك من وسائل لتنمية الاتجاهات المهنية وتطويرها .

ولابد من إيجاد الصيغة الملائمة لربط برامج اعداد المعلم وما تتمس به بطابع نظرى أكاديمى يؤهلهم لفهم العملية التعليمية بأبعادها ومستوياتها وإيجاد الوسائل التى تحقق التنسيق الكامل بين هذا التنظير وما يجرى فى ميدان التعليم ومؤسساته من تطبيقات وممارسات ، وقد تتمثل إحدى هذه الوسائل فى تحديد شروط الالتحاق بكليات التربية ونوعية الدراسين بها والخصائص والسمات الشخصية التى يجب أن تتوافر فيهم والتى تؤهلهم للقيام بأداء أدوارهم فى ميدان التعليم .

وتقوم بعض الجامعات العربية حالياً بدراسة مشروع انشاء معمل التدريس يتدرب فيه طالب كلية التربية على مهارات التدريس قبل الممارسة على التربية العملية بالمدارس ، وتقوم أيضاً بدراسة اقتراح آخريرى ضرورة قيام الطالب بممارسة التربية العملية على نحو متصل لفصل دراسى كامل يتيح له معاشة كاملة فى المؤسسة التعليمية وما تشمل عليه من مواقف فعلية تتطلب منه تعديل أساليبه وانماط سلوكه فى ضوء ما توفره له هذه المواقف من تغذية راجعة .

نموذج (التفاعل / التكامل) لتطوير المناهج فى البلاد العربية :

ان دراسة جميع الاحتمالات الممكنة لتحسين ما يجرى حالياً فى البلاد العربية من عمليات تطوير المناهج تتطلب الاهتمام بما توصلنا اليه فى هذا الفصل من نتائج ودراسات من منظور (التفاعل / التكامل) ، و يتناول هذا القسم عرض نموذجنا المقترح باعادة الأربعة وطريقة تنفيذه ، كما جاء فى الشكل رقم (٨ - ٦) ، حيث يشتمل هذا النموذج المقترح على أربعة ابعاد هى :

(١) الاتصال وعملياته .

(٢) تطوير المناهج وعملياته .

(٣) البحث والتقييم .

٤) تطوير العاملين وعملياتها .

أولاً : عمليات الاتصال

ان المحاولات التي بذلت في مجال التعليم في البلاد العربية لادخال التعديلات المناسبة في نظام الاتصال أدت الى ظهور عدة تصميمات حيث اقترحنا دراستها ومقارنتها بما لدينا من تصورات عن النظام الحالي للاتصال وشبكاته في عمليات الاتصال وهي تقوم في المقام الاول على بعض التعديلات على أساس تجميع للاقسام والادارات التي تشترك في وظائف مماثلة في وحدتين رئيسيتين :

تختص الوحدة الأولى بالإدارة والخدمات المعاونة ، وتختص الثانية بالبيئة التعليمية ومجالات التخطيط لمقتضياتها .

وللتوصل الى غط للاتصال يتوافر فيه درجة عالية من الفعالية ، يعرض النموذج الذي نقتحه العوامل الآتية :

تنظيم الاتصال : "Organizational Communication"

وتتضمن العوامل ومدى تأثيرها في نظام التعليم في أية دول من الدول العربية بحيث تسير عملية تطوير المناهج وتعزز درجة تفاعلها مع النظم الأخرى المرتبطة بها مثل التعلم والتعليم والتدريس .

ب - عوامل الاتصال بين العاملين :

تؤدي القنوات الجديدة للاتصال الى تجميع التفاعل بين جميع المستويات الادارية الا أن قيام المراكز الوسطى للإدارة بدورها في النظام — يتطلب قدرتها على تحقيق الاتصال بينا وبين المرؤسين من جانب وبينها وبين الرؤساء من جانب آخر بشكل لا يهدد مستقبل أى واحد منهم ، ويحتاج نظام التعليم في البلاد العربية بصورة ملحة الى هذا النوع من الاتصال ، وقد أشار سرجيوفانى Sergiovanni (١٩٧٧) الى حاجات الفرد عند كل مستوى من مستويات النمو على النحو التالي :

تحقيق الذات : Self—Actualization

وهو من المستويات العليا للحاجات . ويتضمن ارضاء الذات من خلال الانجازات المهنية .

الفردية Individuality

وتتمثل في التحكم الذاتي وحق الفرد في تقرير مصيره ، وحقه في المشاركة .

التقدير الذاتى Self-esteem

و يتمثل فى احترام الذات ، واهتمام الآخرين له ، والاحساس بالكفاءة والثقة .

الحاجات الاجتماعية :

وتتمثل فى التقبل والانتفاء ، والصداقة ، المشاركة فى العمل الجماعى داخل العمل وخارجه .

الشعور بالامن :

و يتمثل فى حق الانتفاع والتملك وروح التضامن والتكافل .

جـ - نظم التعلم والبيئة الاجتماعية :

يوضح النظم الرأسى الموجود فى أغلب وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لتدفق قنوات الاتصال فى الوقت الحالى بين هذه الوزارة ومؤسساتها ، اذ يشير الى عزلة الابهاء والطلاب عما يجرى داخل المؤسسة التعليمية من اتصال . والتربية والبيئة (Community Education) بما تقوم عليه من مفهوم مساهمة المجتمع فى تربية الطفل - تعتبر احدى وسائل التغلب على عزل المدرسة عن بيئتها .

و يوضح الشكل (٨ - ٧) ما نقترحه هنا من تصميم لربط المدرسة بكل من المجتمع والوزارة فى اطار من الديمقراطية والتعاون ، وأن هذا الاقتراح يمثل استراتيجية شاملة للتغيير بهدف الاقلال من النظام الرأسى للاتصال وتيسير تدفق المعلومات والتأكد على أهمية الانتفاء ، وضرورة تحقيق الارتباط (المضى) بين البنات والوحدات الاجتماعية .

أسلوب المواجهة فى القيادة : Contingency

و يبدو أن الاتصال وسلوكياته ووفاء العاملين بمتطلبات العمل والانتاجية تشكل فى مجموعها عناصر مترابطة معا من ناحية ، وتتوقف من ناحية أخرى - على عوامل التنظيم المختلفة التى يصعب علينا التنبؤ بها عن طريق دراسة ما يجرى فى التنظيمات الاخرى . وتلخص عوامل التنظيم فى الانماط الاتية :

عوامل تتعلق بالمدير :

وتتضمن ما لديه من قيم واتجاهات ومدى ثقته فى مرعوسيه ، وميله الى اسلوب معين فى القيادة ، وطريقة معالجته للمواقف والمشكلات الطارئة وقدرته على حل ما يكتنفها من تعقيد وغموض .

عوامل تتعلق بنظام المؤسسة :

وتتضمن على الانتاج ووسائله ، وتنظيم العمل ، ووسائل تيسير تدفق العمل ومدى الاستقرار والثبات الذى يسود المؤسسة ، ووضوح المهام والاهداف التى تسعى الى تحقيقها من خلال توظيف ما لديها من امكانيات

عوامل تتعلق بالموقف :

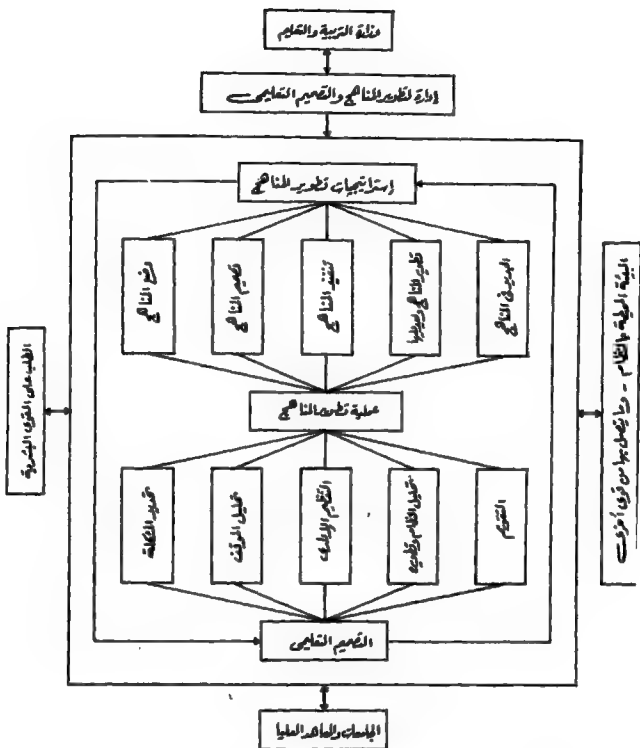
وتتضمن طبيعة المشكلة ، وتوافر الوقت عنصر والقدرة على اتخاذ القرار بما يتماشى مع المبادئ الاقتصادية لتحقيق أكبر قدر من العائد وتتطلب كل هذه العوامل مستوى عاليا من المهارات فى الادارة ، وهو ما يحتاج اليه العلم فى معظم البلاد العربية .

ثانيا : تطوير المناهج :

ويمكن توضيح ما يتضمنه تطوير المناهج من طرق وعمليات فى صورة رسم تخطيطى (شكل رقم ٨-٨) حيث يؤكد الاتجاه الجديد فى تطوير المناهج على ضرورة نقل المسؤولية الى المدرسة التى يتعين عليها حينئذ إيجاد نوع من الارتباط أو صيغة مناسبة للعمل الجماعى ، يشترك فيه المعلمون ومديرو المدارس والطلاب وأولياء الأمور وطلاب برامج تعليم الكبار ومشلون عن المجتمع المحلى حيث يناقشون المناهج الدراسية ، والتوصل الى مدى ما تحققه من فعالية ، وكذلك نقترح تشكيل لجنة على مستوى المدرسة تعمل من داخلها ، وتقوم بالتخطيط التعليمى والتطوير ، وقد تبدأ هذه اللجنة بعقد مؤتمرات على مستويات مختلفة أو تشكل مجموعات عمل على أنه ينبغى ملاحظة أن المجموعات التى ذكرت - لا تمثل المدرسة فقط ، بل تمثل النظام كله .

وعند نقل النموذج من الصورة المجردة الى مجال التطبيق فى المدرسة تظهر عدة مشكلات منها وسائل توفير قنوات للاتصال فى نظام تعليمى مخصص مدارس للبنين وأخرى للبنات ، ومشكلة اختيار المدارس الابتدائية التى تجرب فيها المناهج الجديدة ووسائل الاتصال المقترحة .. وكلها مشكلات ادارية لابد من إيجاد الحلول المناسبة لها عن طريق الاستعانة بما توفره عملية التطوير نفسها بأبعادها المختلفة من وسائل تحديد مجالات المشكلة بدقة متناهية ، وكذلك الاتجاه المناسب ينبغى اتخاذه عند القيام بالتنفيذ .

وإذا كنا نعتقد ان تطوير المنهج من المسؤولية التى يجب ان تقع على عاتق المدرسة فان هذا الاعتقاد يعتبر تغيرا لما تقوم به معظم النظم التعليمية فى البلاد العربية وعليه فقد نجد ان هناك عدة عوامل لها تأثير سلبي على استراتيجيات التغيير هذا وتتمثل فيما يعتقد البعض من استحالة تغيير النواحي الفنية أو تعديل الهيكل ذاته عن طريق تغيير الاتجاهات ،

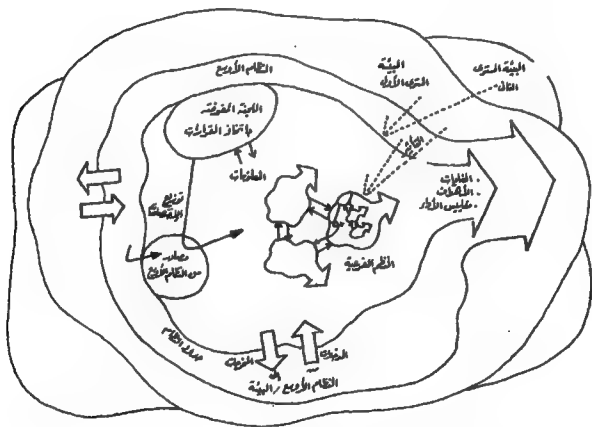


شكل (٨-٨) نموذج مقترح لبنية تطوير المناهج على مستوى البلاد العربية

والتركيز على عناصر اللور بابعاده وعلاقاته وما الوسائل التي عرضناها لتحسين الاتصال وتطوير المناهج وما يتضمنه من اجراءات وعمليات الانمط مثالي قد يصعب تحقيقه كما هو، غير أننا قدمناه في محاولة لتحديد المفاهيم الجديدة التي يتضمنها والتي يشير اليها تشيكلند Checkland (١٩٧٦) بقوله: ان «تحديد المشكلة في اطار أسلوب النظم»

و «التشغيل الموحز لأى نظام فى شكله العامانما يهدفان الى « التعميق فى فهم المشكلة والاحاطة بالبنية التى يقوم عليها النظام » مما يؤدى - بدوره الى التوصل الى أفكار جديدة تكشف عن امكانيات واسعة فى التنفيذ والتطبيق .

وما ذهب اليه تشيكند (١٩٧٦) من أهمية التخطيط لتعميق الفكر-
يماثل ما كان يعنيه فوشيه Foshay (١٩٧٥) بمفهوم الاستكشاف أو علم «التبؤ»
Ecology في النظام المدرسي»، وما أشار اليه بنس Bennis (١٩٦٩) في عبارته
«الوقوف على البيئة والتعرف عليها»، أو التحليل المبني الذي كان يعنيه هافوك
(١٩٧٣) بعملية «الكشف عن طبيعة وبنية الدور الذي تقوم به الادابة، ويؤكد الشكل
رقم (٨-٩) على ضرورة إيجاد الصيغة المناسبة لواءمة النظام مع مقتضيات الاطار الذي
يعمل فيه ومطالب البيئة التي تتمثل في صورة مدخلات للنظام يستجيب لها بما يعطيه من
مردود في صورة مخرجات.



(شكل ٨-٩) نموذج مبسط لنظام النشاط البشري الوارد

المساحة، الشكل: check/land ٧١ ٧٠ ٧٧ ٧٦ ٧٥

(١) - التحليل :

- ١-١ فحص بيئة المنظمة وتحديد الأدوار .
٢-١ تحليل المنظمة (البنية / الإجراءات / العلاقات) .

(١١) تحديد الأتظلة الفرعية :

- ١-٢ تحديد المفاهيم الأساسية للنظمية الفرعية .

(٢) وضع الأساس النظري :

- ١-٢ مصر المد الأورفي للأنتطة الضردية للظام الفرعي
وصاغة أساسه النظر .
- ٢-٣ إستمزام أسلوبه النظم الأساسي أو أي أسلوب آخر
للحزم عند صياغة الشكل النهائي للظهار النظر

(2) - القافية والتمديد :

- ١-٤ مقارنة النتائج المجمعة مع البند (١) ٦(٤) .
٢-٤ تحديد مكانة القمر وملاء في ضوء (٤-١) .

(٥) - الإنشاء :

- ١-٥ اختيار ملائمة النظام مع تغيير ذلك والتعاقد مع المورد
الذي تمتدته في موقف العملاء
أو يطلب منه لخدمة المورد النظام باختيار التغيير المناسب
لتحسين الموقف الزرع محمد في المرحلتين الأولى والثانية

(٦) - التَّحْمِيمُ وَالتَّقْيِيدُ :

- ١-٦ وضع التعميمات اللازمة لتطبيق التغيير .

(٧) - القويم :

شكل (٨-١٠) ماضون لنزج البحث في إطار أساليب النظام

۷۲۵۵۶ ۱۹۷۶ check/land

و يلخص شكل رقم (٨-١٠) نموذج تشيكلند لمراحل استخدام اسلوب النظم فى حل المشكلات ، مبينا الابعاد النسبية لكل من مرحلة التحليل التمهيدى ، ووضع التعريفات الاساسية والاساس النظرى للتخطيط ، و يتميز نموذج تشيكلند - برغم تشابه مع نموذج هامروس للتصميم التعليمى الذى ورد فى الشكل (٨-٤) من هذا الفصل - بقابليته للتطبيق فى أى نظام رسمى وتحدد المرحلة فى نموذج تشيكلند « المهام والاهداف » التى يتعين عليها تحقيقها وما تتضمنه من « مقاييس للاداء » - و « مكونات ثانوية » و « مصادر » الخ .

ونموذج تشيكلند كما هو موضح فى الشكل (٨-١٠) يعد اطارا أو هيكلأ عاما لطريقة استخدام اسلوب النظم بصورة مبسطة تتيح التتبع العلمى لخطواتها ومراحلها .

ومن ناحية أخرى تعرض النماذج الحالية لتطوير المناهج فى البلاد العربية تركز التعليم حول المعلم واعداده كاتجاه سائد فى نظام التعليم ، وتفترض كذلك ان برامج اعداد المعلمين لن تحتاج الى معالجة طرق مختلفة للتدريس ، ولن تحتاج الى فترات طويلة للتدريب ، الا ان هذه الافتراضات غير صحيحة بالنسبة لمعظم البلدان العربية حيث التعليم متمركز حول دور المعلم وحيث تبلغ كثافة الفصل ما بين ٥٥ ، ٦٠ تلميذا - وحيث يسود فى التدريس اسلوب المحاضر أو الاملاء ، ومن هنا نرى أنه لكى يعكس أى تغيير فى المناهج الاتجاهات الحديثة لابد ان يصاحبه إعادة تنظيم فيما هو كائن بكل ابعاده .

و يتطلب تطوير المناهج فى البلاد العربية دراسة وفحص جميع العوامل الاجتماعية والبيكولوجية ومواءمة هذه العوامل لمتطلبات تقتضى مراعاة عدة أسس جوهرية فيما يلى :-

١) استراتيجيات تطوير المناهج :

ان تطوير المناهج فى الدول العربية ما هو الا عملية بناء تتحدد فى ضوء الاجابة عن عدة اسئلة : من يشترك فى وضع المناهج ، - بجانب مصمم المنهج - المدرسون أم المديرون أم أولياء الامور أم التلاميذ ؟ وما طبيعة الاجراءات التى يعمل بها عند البدء فى بناء المناهج ؟ أهى اجراءات ادارية تنظيمية ؟ وهل نعمل فى اطار لجان من هيئة التدريس أو فى اطار المجالس الاستشارية من الجامعة ؟ وكيف يتم تنظيم هذا اللجان .

أ- بناء المناهج :

وتبدأ عملية البناء بالقرار الذى يحدد مكونات المناهج وكيفية تنظيمها .

تصميم المناهج وتنظيمها :

وتصميم المناهج وتنظيمها ما هما الاعملى واحدة تعينان بترتيب عناصر المنهج مع ايجاد الارتباط فيما بينها وتتكون هذه العناصر من :

(١) المرامى والاهداف .

(٢) المادة الدراسية أو المحتوى .

(٣) انشطة التعلم .

(٤) التقويم وأساليبه .

جـ - تطبيق المناهج :

وهى العملية التى تلى وضع بنية المناهج بعد تطويرها وتعديلها وتهتم بالوسائل العملية التى تتبع فى تنفيذ هذه المناهج .

تحسين المناهج :

ويعنى التحسين تعديل المناهج الحالية دون تغيير المفاهيم الاساسية أو الهيكل العام لها .

تجديد المناهج :

والتجديد يتضمن تغيير الاساس النظرى الذى تقوم عليه المناهج بما فيه من قيم وفروض ، ونظام التعليم فى البلد الذى هو فى أمس الحاجة لتجديد مناهجه ، وقد بدأ المسئولون بالفعل فى بعض البلاد العربية فى وضع البرامج التى تدرس امكانات هذا التجديد . وتعتبر شبكة التجديد التى يقوم بها المكتب الاقليمى للتربية فى البلاد العربية والتابع لمنظمة اليونسكو خطوة جدية فى اتجاه التجديد .

٢) تصميم عملية التعليم :

وهو المكون الثانى لاستراتيجيات تطوير المناهج ويتضمن تصميم التعليم المراحل الآتية :

أ - تحديد المشكلة التعليمية :

ويمكن تحديد المشكلة بطرق كثيرة لا تشترط اسلوبا معينا لمقارنة ما هو كائن بما ينبغى أن يكون بغية تحديد الثغرات وتقدير حجمها واقتراح عدة بدائل لمعالجتها تتيج للقائم بتصميم عملية التعليم والمفاضلة بينها وبأيا يبدأ .

ب - تحليل بيئة التعلم :

أن التعرف على المشكلة التعليمية وطرح عدة حلول ممكنة لها تفيد اللجنة المسئولة عن تخطيط وتصميم المنهج فى تحديد نوع المعلومات التى تحتاج إليها عن بيئة التعلم حتى تتمكن

من القيام بتحليلها . ومن هذه المعلومات ما يتعلق بخصائص التلاميذ ، والبيئة المدرسية أو الجوانب الاجتماعية وحصيلته هذه المعلومات عن الظروف القائمة ومصادرها . تعين اللجنة على مراجعة ما توصلت اليه عند تحديد المشكلة ، واتخاذ الاجراءات التنظيمية المناسبة .

جـ - الاجراءات التنظيمية للتعلم :

و يتناول التنظيم الادارى للتعلم الجوانب الاتية :

— تحديد ما تتطلبه الخطوة من مهام ومسؤوليات .

— اقامة خطوط للاتصال لجمع المعلومات وتوزيعها على القائمين بالتطوير

— وضع الاجراءات المنظمة والضابطة لحركة العمل فى خطة التطوير

د - تحليل النظم وتطوير التعلم :

تنبثق عن تحليل النظم وعمليات ثلاثة أنشطة رئيسية :

١ — تحديد أهداف تعليمية لها معنى واضح للتلميذ ويمكن قياسها بدقة فى صورة الاداء النهائي ، فاذا ما تم تحديد ذلك تقوم اللجنة بتحديد ما يتعلمه التلاميذ وتتابع المادة فى اطار أهداف مرحلية وسيطة .

٢ — تحديد طرق التدريس واستراتيجيات وسائل التعليم التى تمكن التلاميذ من التعلم ، وتحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الفعالية .

٣ — تصميم نماذج التقويم التى يجرى فى ضوءها المراجعة الفنية للنظام المقترح .

هـ - تقوم عملية التعلم :

بعد تحديد الاطارات التى يتم فيها التطوير — لابد من القيام بالتقويم الذى يوضح بما تم تحقيقه من الاهداف التى يتوخاها نموذج التعليم و يفيد التقويم فى تحديد مواضع الضعف وما تتطلبه من اجراءات لعلاجها وتعديلها والتقويم باساليبه والاهداف المحددة بدقة وهما عنصران هامان فى أسلوب النظم ، وتتضمن عملية التقويم المراحل الاتية :

— تطبيق النموذج واختباره .

— تحليل النتائج .

— اعادة التطبيق فى ضوء النتائج .

ثالثا : عمليات التقويم :

و يتناول البعد الثالث للنموذج المقترح فى هذا الفصل البحوث والدراسات التى عن

طريقها تتمكن من تقوم برنامج التعليم بما تضمنه من مناهج وأنشطة وتقدير مدى تحقيقه للمرامى والاهداف ، وقدرته على الاقتراب بناتج ومخرجات التعليم الفعلية من النتائج المطلوب .

وتتضمن الدراسات وعمليات التقوم على تقدير الحاجات وتحليل النظام والتخطيط للبرامج وتنفيذه وادخال مايتطلبه من تحسينات كما هو موضح فى شكل (٨ - ١١) وهو يوضح أهم العمليات التى تتضمنها عملية التقوم اذ تتم بما يلى :

١ - تقدير الحاجات :

وتتضمن عملية التقدير تحديدا لهذه الحاجات وترتيبها تبعا لاولوياتها وتبرز هذه الحاجات فى صورة ثغرات بين ما هو كائن بالفعل وما ينبغى أن يكون من هنا كانت مشكلات المناهج فى أساسها نوعا من تقدير ما يحتاجه المتعلم وما تتطلبه البيئة والمجتمع فى ضوء الظروف الحالية ، وتقدير هذه الحاجات وسيلة لقياس ملاءمة المناهج للاهداف التعليمية ونوعيتها وبجالاتها .

و يتطلب تقدير الحاجات فى أى برنامج لتطوير المناهج القيام بالمهام الآتية :

— الاحساس بالمشكلة .

— تحديد المشكلة ومدادها وموقعها بالنسبة للنظام .

— تحديد خصائص التلاميذ .

٢ - تحليل النظام :

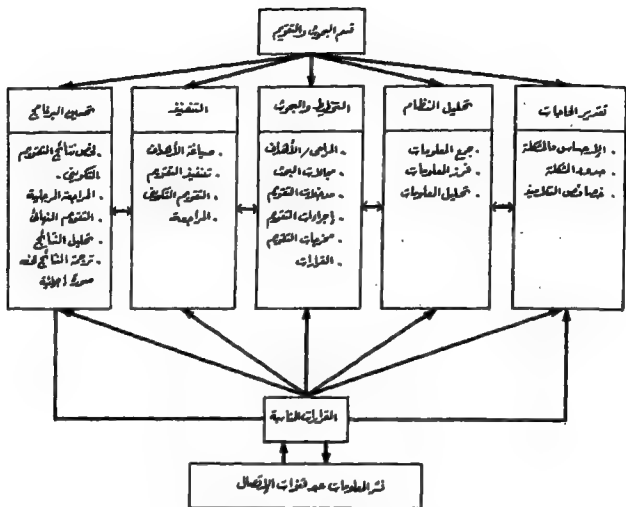
يستناول تحليل النظام تحديد عناصر ومكونات البرنامج ودراسة العلاقات الدينامية لهذه المكونات ثم وضع اطار التنفيذ وتحليله . ثم تحليل اطار المناهج الجديد واختزال تجميع المكونات وتكاملها .

ومرحلة اجراء البحوث ودراسات التقوم تتضمن الخطوات الآتية :

— جمع المعلومات .

— فرز المعلومات وانتقاء ما يتعلق منها بالبحوث .

— تحليل المعلومات .



شكل (٨ - ١١) نموذج مقترح للبحث وعمليات التقييم

والتغذية الراجعة توفر وسائل المراجعة لحدود المشكلة واجراءات التقييم

وحتى تكون الاهداف قابلة للتطبيق في المراحل المختلفة للبحث، في التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقييم، ينبغي توافر ثلاثة شروط:

- أ - أن تكون الاهداف ممثلة للواقع الملموس فيمكن تحديدها.
- ب - ان تتوافر وسائل الضبط والتحكم لاهداف عمليات تطوير المناهج وعمليات التقييم المستمر للوصول بها الى تحقيق النتائج المطلوبة.
- ج - أن يتأكد خبراء المناهج من قدرة المتعلمين على تحقيق هذه الاهداف.

٣ - تخطيط البحث

ان التخطيط الجيد للبرنامج يؤدي الى اتخاذ قرارات سليمة تجاه البدائل والاولويات والاجراءات التي ينبغي أن تتخذ لاشباع الحاجات الملحة.

وعملية التخطيط للمناهج توفر أيضا وسائل وأدوات التقييم قبل القيام به ومن هنا كان من الضروري على المسئول عن التقييم التنبؤ بشكل ناتج الاهداف وبالمسارات التي تتخذها أثناء التنفيذ ، ويتضمن التخطيط ما يلي :

- وضع المرامي والغايات .
- تحديد مجال الاهداف .
- تحديد مدخلات التقييم .
- وصف اجراءات التقييم .
- وصف ناتج التقييم ومخرجاته .
- اتخاذ القرارات .

٤ — التطبيق والتنفيذ :

بعد اختيار البرنامج المناسب للتنفيذ والبدء فى تطبيقه عمليا تكون مهمة التقييم قياس مدى تطابق التخطيط مع اجراءات التنفيذ أو تطابق التعديل وملاءمته مع البرنامج القائم فعلا ، وتطابق المدخلات مع المخرجات .

٥ — ادخال التعديلات المناسبة على البرنامج :

والمسئول عن التقييم له دور هام فى تحسين البرنامج ، فهو فى موضع يتيح له جمع المعلومات عما تحققة أى مرحلة من نجاح نسبي ، ولا يمكن ان يقوم المسئول عن التقييم بدوره فى رصد التحسين الذى طرأ على البرنامج الا اذا توافرت له صلاحيات تسمح له بالتدخل ، ولا بد للمسئول عن اتخاذ القرار أن يعترف بهذه الصلاحيات بل يعمل على تيسير مهمة خبير التقييم فى دراسة المشكلات وجمع وتحليل المعلومات المتصلة بها ، ورصد عمليات التنفيذ واقتراح ما يراه من تعديلات لتحسين البرنامج .

وتتضمن عملية تحسين البرنامج المراحل الاتية :

- القيام بتقييم تكويني وتحليل نتائجه .
- المراجعة المرحلية لجزئيات البرنامج
- وضع تصميم لمراحل التقييم النهائى واجراءاته .
- تحليل وتفسير نتائج التقييم .
- ترجمة النتائج فى صورة اجرائية .

رابعا : تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية

تحتاج الجهود المبذولة فى البلاد العربية لتطوير العاملين وتحتاج البرامج الحالية

لشدر يب العاملين الى المزيد من الاهتمام ، بل لابد ان تعطى لها الاولوية على ما عداها
من برامج لما لها من دور حاسم فى تطوير وتحسين البيئة التعليمية فى المدارس ، والارتقاء
بفعاليات المهنة بصورة عامة .

وتربسط برامج تطور العاملين والثقافة المهنية ، وكذلك برامج تطوير المناهج بالاناصر
البشرية التى ينبغى على أى مشروع أن يعنى بها ويضمن مسايرتها للجهود التى تهدف الى
رفع مستوى الاتصال وتدعيم المشاركة والاسهام سواء اكان ذلك فى وزارة التربية أو فى
المدارس أو المؤسسات التربوية الاخرى .

ومن أفضل وسائل تطوير العاملين فى مجال التربية والتعليم فى البلاد العربية
وخصوصا برامج ومشروعات تطوير المناهج وتحسين التعليم التى تستجيب لحاجات
ملموسة ، والتى يتوافر فيها التخطيط الجيد والتنظيم العملى ، والتى تلقى اهتمام واهتمام
العاملين لما لها من فائدة تجعلهم يلتزمون بما توصى به من أساليب جديدة .

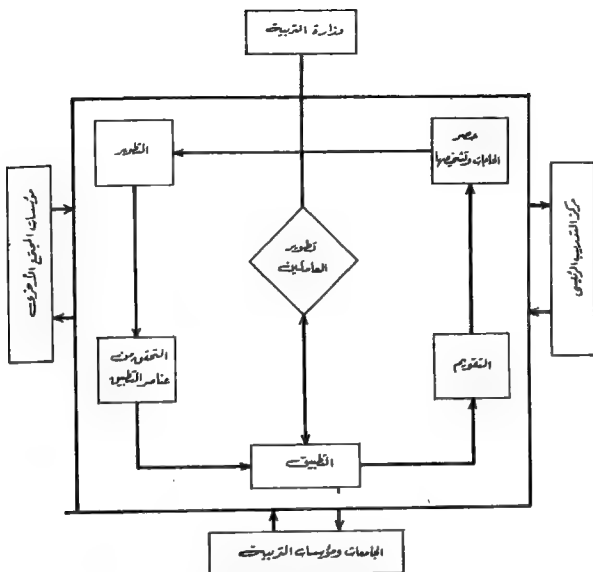
ولا يمكن فصل برامج تطوير العاملين والتدريب عما يبذل من جهد فى تطوير المناهج
وتحسين التعليم . فكل من هذه البرامج مرتبط بغيره من البرامج التى لابد أن تستجيب لما
يجرى فى البيئة المدرسية ، بل يتعين على هذه البرامج أن تضم عناصر ممثلة لمؤسسات التعليم
وأجهزة الأعلام والمؤسسات الاجتماعية والتربوية . والشكل رقم (٨-١٢) يعطى فكرة
واضحة عن عوامل عملية تطوير العاملين .

وتتضمن برامج تطوير العاملين كما جاءت فى الشكل رقم (٨-١٢) المكونات
الآتية :

- (١) أهداف البرامج والحاجة التى دعت اليه .
- (٢) تحليل نتائج تشخيص هذه الحاجات .
- (٣) تخطيط عملية التطوير :
- (٤) توفير العناصر المطلوبة للتطبيق .
- (٥) التطبيق .
- (٦) التقييم .

(١) الاحساس بالحاجات وجمع البيانات :

ومصادر التعرف على الحاجات عديدة ، فقد يتولد لدينا احساس بمشكلة معينة دون
أن يكون لدينا معلومات أو بيانات علمية تؤيد هذا الاحساس وتدعمه ، ومن أمثلة هذا



شكل ٨-٣ نموذج مقترح للعملية العامة في تطوير المناهج والمواد

البيدييات أو التعميمات التي نطلقها دون تحديد أو دراسة على الأهداف العامة ، والعصر الذي نعيش فيه لا يتحمل مثل هذه التعميمات ، بل يتطلب الاهتمام بإجراء الدراسات في المجالات المختلفة ، ومنها مجال تطوير العاملين بهدف الإلمام الكامل بأنماط التطوير المرغوب فيها ونوع درجة النشاط الانساني وعوامل التفاعل بين عناصره ، وكل هذا يعين الباحث في وضع وصياغة الأهداف بما يساير واقع الحاجات والبرامج .

وتدعو الظروف المتعلقة بالتربية في البلاد العربية الى الاهتمام بالخطوات الاتية

ومراعاتها :

أ — تحديد محتوى البرنامج :

— تحديد الاطارات المعرفية .

— تحديد الموضوعات الرئيسية ووحداتها وبنيتها .

- تحديد المهارات وأساليب استقصاء الحقائق .
- تحديد مقاييس التقدم ومستوياتها .
- **كفاءة العاملين (المهارات) :**
- وضع برنامج التدريب وتحديد استراتيجياته .
- تحديد طرق التدريب
- تحديد العلاقات بين مكونات البرنامج .
- تحديد الادوار على المستوى المهني .
- ج — اعداد مواد البرنامج ومصادرها وتحديد طرق التعامل معا :
- اعداد الموارد والوسائل .
- تخصيص الأماكن فى البيئة المدرسية أو المحلية أوفى الجامعة .
- توفير المصادر، وتحديد طرق الاستفادة منها .
- الاستعانة بما يوجد من مصادر فى الهيئات والمؤسسات الاخرى .
- د — وضع بنية البرامج ، وتنظيم اجراءاته :
- تنظيم البرنامج وتوصيف اجراءاته وتحديد مسئوليات كل دور فيه ومن تقوم به والجهة التى يتبعها .
- تحديد الاجراءات واسلوب العمل .
- وضع الجدول الزمنى وتتابع فقراته .
- الاستفادة من كل الخبرات المتوافرة .
- هـ — **الاتجاهات :**
- استقصاء مشاعر الدارسين نحو انفسهم وزملائهم وتلاميذهم ومدى استجابتهم للبرنامج .
- مدى قدرتهم على التوافق والتزام بمسئولياتهم الجديدة .
- التعرف على الاساس القيمى وبنية .
- الاستعداد لتقبل متطلبات التغيير والانفتاح .
- الاحساس بما تتطلبه البيئة من أدوار وعلاقات .
- ز — اعداد المعلومات التى يتطلبها البرنامج :
- وضع الاساس المنطقى للبرنامج .
- الاستفادة من نتائج البحوث السابقة والاعداد لبحوث مستقبلية .

- جمع المعلومات عن المواد الدراسية والوسائل ومحتوياتها .
- جمع المعلومات عن نظام التعليم والبيئة المدرسية والتلاميذ والمجتمع .

(٢) تحليل نتائج التشخيص : (الاهداف / المصادر/ مواصفات الموقف)

عند تصميم عملية التشخيص توضع اجراءاته بحيث تعمل كمدخلات تغذى برنامج تطوير العاملين بالمعلومات عن خبرة كل من هؤلاء العاملين ومسئوليته في ضوء الغايات والمرامي والاهداف المتولدة عنها . وترتبط هذه المعلومات بالعاملين بالمراكز القيادية في نظام التعليم بمستوياته المختلفة : الفصل الدراسي والمدرسة ، والجامعة .

(التطوير) تصميم خطة التطوير واستراتيجياتها ونتائجها .

و بالرغم من توافر عناصر موجهة لعملية التطوير في شكل مستشارين أو اتجاهات رائدة كشفت عنها البحوث والبرامج النموذجية الا أن أشراك كل من لهم صلة بالبرامج أمر ضروري . فالمعلمون بما لديهم من خبرة ومعرفة وتأثير على زملائهم — يشكلون عنصرا هاما لتوجيه واختيار التطوير الملائم وما يتضمنه من مسؤوليات واتجاهات جديدة وفيما يلي نوضح اجراءات اعداد برامج تطوير العاملين :

أ — تحديد المهام التي يسعى الى تحقيقها التطوير، وذلك بوضع خطة زمنية للبرنامج نحو النتائج والمراكز القيادية والمسؤوليات .

ب — اعداد المواد المستخدمة وهي تتضمن الاهداف والوسائل المعنية والمحتوى واستراتيجيات التدريس والانشطة التعليمية المصاحبة وأدوات التقييم والانشطة البديلة والمكافآت التي يمكن توفيرها .

ج — اعداد ونشر المواد المحدودة والموجهة للبرنامج وتعريف المفاهيم الاساسية .

د — الاستمرار في عمليات مراجعة الاجراءات التنظيمية ، وما تتضمنه من أساليب التقييم ، وانتقاء المناسب منها لعملية التطوير .

هـ — توفير كل ما يدعم مرحلة الاعداد من معلومات واجراءات وادوار وأدوات .

(٤) التحقق من دقة الاعداد وصلاحيته للتطبيق (الدراسات التمهيدية / المحاكاة) :

ان التطبيق الأولي لخطة جديدة يعتبر عملية مثيرة وشاقة بما تتضمنه من تجريب وخبرات جديدة ودراسة ومراجعة وانتقاء ، ولذا كان اختيار لجنة مسئولة عن التطبيق التمهيدى للتعرف على المشكلات ، ووضع الحلول لها وتقدير ما هو مناسب يعتبر اختيار نقطة حاسمة يتقرر في ضوئها كفاية البرنامج وملاءمته لأغراض التطوير .

(٥) التنفيذ : (الاعداد للتطبيق / التدريب / التدعيم)
تتنوع مسؤوليات التنفيذ على جميع الاطراف المعنية على النحو التالي :

- ١) يقوم ممثل وزارة التربية بتوفير الدعم المالى والبشرى .
 - ٢) يقوم المشرفون بالمشاركة فى تصميم وبناء البرنامج ودعمه ، حتى يحقق أهدافه .
 - ٣) يقوم مديرو المدارس بتوفير المناخ المناسب للتدريب ، ووضع الاجراءات التنظيمية ، وتوفير الوقت والعاملين .
 - ٤) يقوم العاملون بمساعدة زملائهم على اكتساب المعرفة والمهارات الجديدة .
 - ٥) يتعرف الدارسون على الدوافع والمبررات التى دعت الى التفكير فى البرنامج ، والاساس المنطقى الذى قام عليه ، وبذلك يتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو أهدافه ، والمشاركة فى أعماله .
 - ٦) اعلان البيئة المحلية — أفرادا وأولياء أمور— بنتائج البرنامج فى ضوء أهدافه .
- و يتوقف نجاح البرنامج واستمراره وتلقيه للتدعيم على ما يتمتع به من الاعداد والتنظيم الجديد لاجراءاته .
- ويتضمن تطبيق البرنامج المهام الادائية الاتية :
- أ — تعبئة وتوجيه هيئة التدريس والدارسين والمجتمع والهيئات المدعمة للبرنامج .
 - ب — عقد الاجتماعات ولجان العمل والحلقات الدراسية والقيام بتدريب العاملين وهيئة التدريب والهيئات المعاونه والاباء طبقا للخطة ومواصفاتها .
 - ج — انشاء قنوات للاتصال تحقق التغذية الراجعة .
 - د — الاستفادة من المواد والمصادر المادية والبشرية والادوات وتجهيئها للعمل بما يتلاءم مع خطة البرنامج .
 - هـ — القيام بمراجعة مستمرة للتطبيق بهدف التنسيق بين عناصره ومكوناته .
 - و — مراجعة جدول البرنامج وتعديله عند الضرورة وتوفير كل الامكانات لنجاحه .
 - ز — القيام بالدراسات التى يتطلبها البرنامج .
 - ح — اعداد التعليمات الخاصة باجراء المراجعة والتقوم والتغذية الراجعة وتعميمها على جميع الاطراف .

التقوم : أهدافه ومدخلاته ومردوده .
يقوم التقوم التكوينى والنهائى بدورهم فى مراقبه وضبط اسلوب التطبيق ومساره

وجمع المعلومات المرتبطة به وتقديم المتناقضات وجميع العاملين لابد لهم أن يشتركوا في مراحل برامج التطوير المختلفة من تشخيص واعداد ودراسات وتقوم . والتقوم له دور هام في رفع كفاءة العاملين ، ويتضمن التقوم الاجراءات الاتية :

- أ - تصميم أدوات التقوم ومقاييسه واعداد البرنامج الزمني
- ب - ربط مخرجات التقوم النهائي بمدخلاته .
- ج - مقارنة نتائج التقوم بالمعايير القياسية السائدة وتقدير المردود الاقتصادي للبرنامج في ضوء التكلفة .
- د - رصد المتناقضات .
- هـ - ربط التغذية الراجعة بالاهداف .
- و - اعادة دورة التطبيق في ضوء تعديل الاهداف . أو الاستمرار في البرنامج بعد التأكد من صلاحيته .

توصيات أخرى

لتطبيق نموذج (التفاعل / التكامل) المقترح للبلاد العربية يجب ان نراعى العوامل الاتية والتي من شأنها ان تحقق النتائج التي من اجلها وضع هذا النموذج .

تنمية القوى البشرية :

على الرغم من مناداة المراكز القيادية في البلاد العربية بضرورة التركيز على الاعداد المتنوع للقوى البشرية الا انه من الصعب تلبية هذه الحاجات . لاسباب اجتماعية وتعليمية واقتصادية ، وقد تستجيب الجامعات في البلاد العربية لهذه المطالب على نحوها الا أنها لا يمكن ان تتحول الى معهد فني أو معهد للتمريض دون تعديل اهدافها ومناهجها وهيئة التدريس العاملة بها . ولا تعنى مطالبة بعض المسؤولين بتوفير حاجة البلاد من المعلمين ، تجاهل حاجات المؤسسات الاخرى من العاملين . وما يتبع ذلك من استجابة الاعداد الاكاديمي وملاءمته لهذه الحاجات ومن هنا كان من المحتم وضع الاهداف التعليمية وصياغتها في ضوء النتائج المطلوبة أو في ضوء الامكانيات المالية المتاحة . ودراسة الاولويات المناسبة لها مهمة صعبة تتطلب توافر قنوات الاتصال ووسائل التحليل والأطر النظرية للمهارات المختلفة .

ووسائل التمويل وقيود الميزانية تجعل مشكلة تحديد واختيار البديل المناسب من الامور الصعبة ، ولا يعنى هذا ان نتجنب اساليب التخطيط وتقنياته وما تتضمنه من تقدير

للتكليف وتوفير لوسائل التويل ، لأنها تمثل إعبادا لها أهميتها فى تقدير المزايا النسبية للبرامج البديل وتكليفه على المدى القصير والطويل ومع كل هذا يجد خبير التخطيط نفسه أمام مشكلة جمع البيانات والمعلومات التى قد لا تتوافر له دائما ، لذا كانت أولى الخطوات الضرورية القيام بجمع الاحصاءات المتعلقة بالمتعلمين وبمستوى التحصيل الدراسى المتوقع والميول المهنية وتقدير العدد المطلوب من الفنيين والمهنيين ، وحصر الوظائف الشاغرة وشكل (٨-١٣) يوضح ترتيب خطوات التخطيط لتدريب القوى البشرية

ولكن توافر الموارد والخبرات البشرية التى تضطلع بمسؤوليات التعليم والتدريب مشكلة ، كما أن ميل الطلاب نحو المهنة يمثل مشكلة أخرى . وقد يكون من المفيد فى التغلب على هاتين المشكلتين قيام وسائل الاعلام المختلفة بحملات توعية توضح فيها الآمال المعقودة على هذه المهنة ، بالإضافة الى ما تحققة برامج التوجيه المهنى فى المدارس ، على أنه ينبغى على رجال الاعلام القائمين بالدعاية والتوعية الا يبالغوا فى تبسيط المشكلة وألا يعالجوها معالجة سطحية دون إبراز أبعادها الحقيقية .

وفى اى نتناول بعض القضايا والمشكلات التى تعرضت لها قائمة ردن لردود الفعل تجاه التغيير (أنظر الشكل ٨-١٤) و يرى سيريوفانى (١٩٧٧) أن قائمة ردن تتكون من اتجاهات الكثير من الأشخاص نحو أى تعديل محدود أو تغيير شامل ، ولا يقاوم هؤلاء الكثير من الأشخاص التغيير فى حد ذاته بل يقاومون نتائج هذا التغيير ما يمكن أن يكون له من تأثيره فى أعمالهم ووظائفهم وفى العلاقات بين أفراد العمل الواحد- ومن هنا كانت المناقشة احدى الوسائل التى تكشف عن هذا القلق وهذه المخاوف وإزالتها ودعم الاتصال فيما بين الأفراد والجماعات مما يؤدى الى خلق المناخ الصحى لتبادل الأفكار بحرية تامة وتوجيه النقد والتقويم للتخطيط الجديد وما يتبع ذلك من الاقتناع والالتزام بما يدعو اليه .

على سبيل المثال نجد أن هذه المناقشات تمهيد السبيل أمام تنفيذ المشروعات التربوية الجديدة فى البلاد العربية ، وتدعو الى التخطيط والأعداد الجيد . وتنظيم هذه المناقشات وهذا الحوار- يكشف عن العناصر ذات الميول الايجابية نحو مشروعات التجديد فى كل مدرسة - وهى عناصر يمكن الاعتماد عليها مستقبلا فى نوعية وتوجيه القاعدة العريضة للمعلمين .

<p>١ ما التغير الذى يطرأ على امكانياتى واستعدادى للتقدم ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على مرتبى ؟</p> <p>٣* ما التغير الذى يطرأ على مستقبلى الوظيفى فى المؤسسة ؟</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على نظرتى لنفسى ؟</p> <p>٥ ما التغير الذى يطرأ على سلطاتى الرسمية ؟</p> <p>٦ ما التغير الذى يطرأ على نفوذى غير الرسمى ؟</p> <p>٧ ما التغير الذى يطرأ على تقديرى لما لدى من قيم ؟</p> <p>٨ ما التغير الذى يطرأ على قدرتى على استقراء المستقبل ؟</p> <p>٩ ما التغير الذى يطرأ على مكائتى الاجتماعية ؟</p>	<p>مجال الذات</p>
<p>١ ما التغير الذى يطرأ على حجم ما أقوم به من عمل ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على اهتماماتى المهنية ؟</p> <p>٣ ما التغير الذى يطرأ على طبيعة العمل الذى أقوم به ؟</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على طبيعة التحديدات فى عملى ؟</p> <p>٥ ما التغير الذى يطرأ على ضغوط العمل ؟</p> <p>٦ ما التغير الذى يطرأ على المهارات التى يتطلبها العمل ؟</p> <p>٧ ما التغير الذى يطرأ على بيئة العمل ؟</p> <p>٨ ما التغير لذى يطرأ على عدد ساعات العمل المخصصة لى ؟</p>	<p>مجال العمل</p>
<p>١ ما للتغير الذى يصرأ على علاقاتى مع زملاء العمل ؟</p> <p>٢ ما التغير الذى يطرأ على علاقاتى مع رؤسائى ؟ (المديرين)</p> <p>٣ ما التغير الذى يطرأ على علاقاتى مع الرؤوسين ؟ (الطلاب)</p> <p>٤ ما التغير الذى يطرأ على نظرة اسرتى لى ؟</p>	<p>مجال علاقة الفرد بالبآخرين</p>

والطريقة التى يتم بها تشكيل لجان المناقشة ليست موضوع هذا البحث لانها ترتبط ببيئة البلاد العربية ، ومع ذلك يمكن اعتبار موضوع تشغيل هذا اللجان من مقومات برامج تطوير العاملين و برامج التدريب أثناء الخدمة فى اطار موضوعات المدرسة التى تتناول بالتفصيل استخدام وسائل وتقنيات التعليم الحديثة وعمليات تقوم الطلاب ... وهى حاجات يشعر بها المعلمون ومديرو المدارس .

ومن وسائل اعداد وتطوير العاملين فى المستقبل البدء فى انشاء مركز عام للتدريب المهنى لشئون التربية والتعليم على مستوى البلاد العربية أو أى بلد على حدة وقد يكون من الافضل انشاء مراكز للمعلمين فى كل منطقة - وينبغى الا ينحصر اهتمام المسؤولين فى توفير المبانى وتجهيزها بالمعدات بل لابد ان يهتموا بتوفير الجيرة الواسعة وتشجيع الابداع والبرونة ، وتنمية اتجاهات ايجابية نحو التغيير وتوجيهها واستغلالها بالصور المناسبة .

واذا كانت المبانى المدرسية - بصورتها الحالية - تعاني تكدس الفصول وتفتقر الى الهدوء والصيانة والتنظيم ، مما يؤثر بدوره فى وظيفة المدرسة وما تقوم به من نشاط تعليمى الا أن ذلك لا يبرر ارجاء القيام ببرامج اعداد العاملين وتنمية اتجاهاتهم نحو التغيير الى أن تستكمل المباني المدرسية .

ولابد ان ينبثق الدافع الى استخدام الوسائل التقنية الحديثة من البرنامج ذاته ومقتضيات خطته ، وما يؤسف له ان معظم الدول النامية تتنافس فى الحصول على هذه المعدات وتمد بها المدارس قبل تدريب المعلمين على استخدامها. ومثلثتها وقبل التدريب على انتاج الوسائل والمواد التعليمية التى تزود بها هذه المعدات وهى مشكلة تستحق الاهتمام من المسؤولين عن التربية والتعليم .

برامج اعداد المعلمين وتحسين ظروف العمل :

فى أغلب البلاد العربية تقوم وزارات التربية والتعليم برفع رواتب العاملين بها من معلمين ومديرين واداريين ومع ذلك فزال لدى هؤلاء العاملين شعور بعدم الرضا ، بجانب ذلك توجد مؤشرات اخرى غير الحوافز المادية تتضمنها حاجات العاملين تمكنهم من أداء واجباتهم بشكل مرض ، ويحاجتهم الى تنظيم وتجديد المسؤوليات وتوزيعها توزيعا عادلا ، واتاحة فرص الترقى والترقيع الوظيفى على أساس الكفاءة .

فى الماضى قامت برامج اعداد المعلمين فى البلاد العربية على معاهد المعلمين اختفى اغلبها وحل محلها كليات التربية ، وتواجه هذه الكليات فى بعض البلاد العربية -

المقررات الحالية لاسس التربية وفلسفتها وإيجاد مقرر واحد يغطي متطلباتها جميعا وبذلك يتوافر الوقت وتزيد فرص الانتقال عن التركيز على العلوم النظرية الى مجالات التطبيق العملى ، وكذلك نوصى بتدريب (الطالب / المعلم) على المهارات المختلفة فى معامل طرق التدريس ، وذلك قبل انتقاله الى المدارس ، على أن يعنى اسلوب التدريب فى هذه المعامل بالكفاءة التى يتبغى على الطالب / المعلم ان يكتسبها (انظر الشكل ٨-١٥) ويجمع معظم المشرفون فى التربية العملية على عدم اجازة طالب التربية مالم يتوصل الى الحد الأدنى للكفاءات المطلوبة للتدريس وتنظيم اسلوب العمل بمعامل طرق التدريس يتم على أساس أن الطالب له الحق فى التدريب واعادة التدريب دون تحديد لعدم مرات هذا التدريب حتى يتقن مهارات التدريس اذا ما كان لديه تصميم على مزاولة المهنة وابدئ رغبة واهتماما فى محاولاته للتغلب على نواحي القصور والضعف .

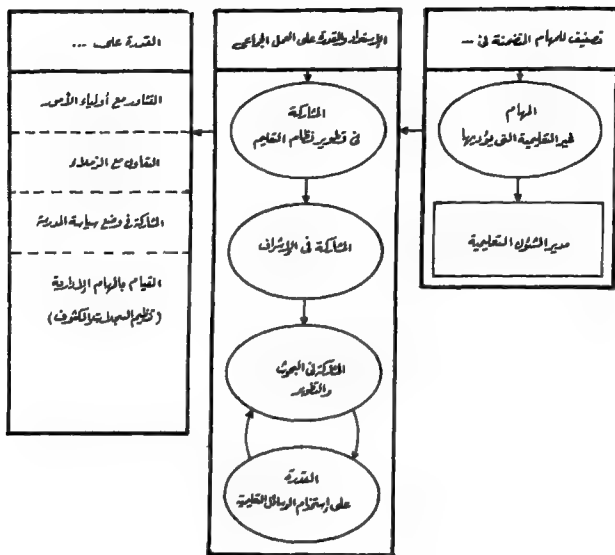
والتخطيط للعمل فى معامل التدريس يتطلب توصيفا للمدخلات بالنسبة للمهارات التى ينبغى أن يحصل عليها طلاب كليات التربية وتوصيفا لوسائل تحقيق ذلك و يوضح الشكل رقم (٨-١٦) اسلوب العمل فى معامل طرق التدريس هذه بأبعاده المختلفة .

والتربية العملية بالمدارس لها مشكلاتها ايضا التى تحتاج لاعادة تنظيم وتخطيط لاسلوب العمل بها ، فبعض مدرسى المدارس يترددون بل يرفضون قيام طالب التربية بمسئولية التدريس فى فصولهم . ولا بد للطلاب من مواصلة دراساتهم الاكاديمية بالجامعات لذا يجدون أنفسهم فى حيرة : اما أن يقوموا بالتدريس فى فترات محددة لا تفى بمتطلبات الاعداد والتدريب الفعال ، وأما أن يضطروا الى اهمال مقرراتهم فى الجامعة

ويجب ان نمطى الباحث جل اهتمامنا لدراسة هذه المشكلات ومحاولة التوصل الى حلول مناسبة لها مع مراعاة حاجات هيئة التدريس وما يسود بينهم من علاقات وتفاعل وما يسود بينهم وبين الطلاب من تفاعل ، ولقائمة ردن Reddin للتغير والاتجاهات — التى سبق الاشارة اليها فى هذا الفصل — فائدة كبيرة فى دراسة برامج اعداد المعلمين وامكانات تطويرها وتحسينها وربطها بالجامعات من ناحية وبالمدارس من ناحية اخرى .

تطوير العاملين : البحوث والتقوم

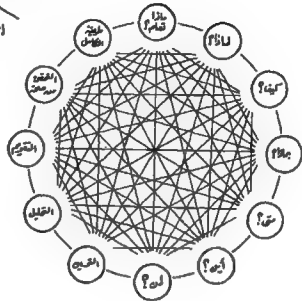
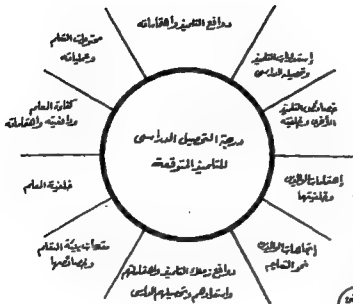
تقوم البحوث وعمليات التقوم بدور هام فى تطوير المناهج ، ويعبر مديرو المدارس بوجه خاص عن حاجاتهم الى معرفة الاتجاهات الجديدة فى تقوم التلاميذ لذا نجد أنه من المفيد



شكل (٨-٢٦) نموذج للكفايات اللاصفية للمعلم ومحتواها
المصدر: طاهر محمد طاهر، ١٩٧٢، ٢١٥

اطلاعه على المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي ويمكن استخدام نموذج غنط باناثي Banathy (١٩٧٣) (أنظر شكل رقم ٨-٢٧) لتوضيح أبعاد التحصيل الدراسي ومقاييسه ، ويعتبر باناثي المتغيرات أو « المصادر » المؤثرة في التحصيل الدراسي إحدى « المجالات الوظيفية الثلاثة المتعلقة بتطوير المناهج . والمجال الثاني يتمثل في مراكز اتخاذ القرار بالنسبة للمادة الدراسية ومحتوياتها وطرق التدريس المناسبة لها) - والمجال الثالث يتناول ربط المواد ومصادرها بعضها ببعض وتوفيرها للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى .

وتعتبر مشكلة الحصول على مادة البحث والتقوم وتعريف الاقسام التعليمية بها ، سواء على مستوى الوزارة او المدرسة بطريقة تمكنا من استغلال هذه المواد بشكل مباشر - من



شكل (٨ - ٧) مصادر معلومات التحصيل المدرسي



أكبر التحديات ، وذلك لأن معظم المصادر والمراجع باللغات غير العربية تحتاج الى ترجمة لنصوصها وتفسير لما تحويه من مفاهيم جديدة واجراءات وامثلة ، ولم تحدد حتى الان مسئولية القيام بجمع هذه المصادر والمراجع وتيسير نشرها وتعميمها ، غير أن الجامعات في البلاد العربية - بحكم دورها الثقافي الرائد - يجب ان تقوم بواجباتها في هذا المجال ، وببذل الجهود لتوفير هذه المراجع والمواد والمصادر الاولية للمعلمين ومازال نشرها - بصورة مفيدة - يحتاج الى الدراسة والتخطيط .

أهمية هذا الكتاب في مجال تطوير المناهج وتطبيقاته في البلاد العربية وغيرها من الدول النامية

ترتبط محتويات هذا الكتاب في جميع فصوله وفي الفصل الختامي بوجه خاص بمشكلات واقعية قائمة فعلا في نظام التعليم بالبلاد العربية ، لذا فهي تمتع بقابليتها للتطبيق ، ولا ندعى أنه من السير تنفيذ ما اقترح في دراسته من حلول مثالية على النحو الذي أقترحنه ، ومع هذا فقارئ الكتاب وكذلك الباحث في ميدان المناهج على يقين من إن معدل تقدم التعليم في البلاد العربية لن يتحسن بل سينخفض مستواه عما هو عليه الآن ما لم نبادر بادخال التعديلات المناسبة وتغيير الأبعاد التي تناوّلها هذا الكتاب .

لم يتطرق الى الذهن أن جميع العاملين في المجال التربوي في البلاد العربية يتعين عليهم ، أو يستطيعون القيام بتحليل النظم وتخطيط لها أو اجراء البحوث ، الا أننا نشعر بضرورة اسراع تنمية المهارات التطبيقية المختلفة لدى العاملين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وحتى يتمكن العاملون بدورهم من توفير ما تحتاج اليه المؤسسات من خبرات التحليل والتخطيط والبحث وتوفير ما يحتاجه هؤلاء الخبراء من مصادر ومراجع وخبرات للقيام بمسؤولياتهم على خير وجه .

ومن الاهمية بدرجة كبيرة أن ترتبط جميع الاعمال والانشطة وما يبذل من جهد في عمليات التحليل والتخطيط والبحوث والتطوير بالهيئة وأطاراتها الاجتماعية والسياسية والدينية والاقتصادية مع تتبع ما يجري خارج هذه البيئة من اتجاهات وفكر جديد ، ولا تقتصر ضرورة انتهاز هذه الاستراتيجيات في جهود التطوير على الدول العربية ، بل تتعداها الى الدول النامية الاخرى .

و يتسع مجال تطوير المناهج من منظور واسلوب النظم ، ليستوصف آفاقا لا حدود لها بما له من امكانات تفوق التصور ، ولذا ينبغي على وزارات التربية في البلاد العربية والمؤسسات التربوية العالمية والاقليمية على المستوى العربي توفير الموارد البشرية والمادية واستغلالها بطريقة عملية ، والاخذ بالاتجاهات الجديدة في تطوير المناهج ، والاستجابة لمطالب المجتمع العربي واحتياجاته وتطلعاته للتغيير والتقدم .

محتوى الكتاب

صفحة رقم

٣	• مقدمة
٦	الباب الاول - نظريات واستراتيجيات
٧	الفصل الاول : طبيعة المناهج الدراسية والتخطيط لها وتدريب العاملين بها .
٧	• مقدمة
١١	• تخطيط المنهج وتطوره
١٢	• المنهج وإبعاده
١٥	• المجالات الرئيسية للمناهج
١٦	— مناهج ايدولوجية أو نموذجية
١٦	— مناهج رسمية
١٦	— مناهج كما يتصورها المجتمع بأفراده وهيئاته
١٦	— مناهج قابلة للتطبيق
١٧	• تصميم التعليم وماهيته وعلاقته بتخطيط المناهج
٢٢	• طبيعة عملية التغيير والتوصل الى علاقات جديدة
٢٤	• تصميم عملية التغيير ومراحله
	— المرحلة الأولى : تحسين العلاقات الشخصية بين أفراد المجموع وتنمية مآلديهم من
٢٥	مهارات
٢٥	— المرحلة الثانية : تغيير اساليب العمل
٢٦	— المرحلة الثالثة : تغيير اسلوب بنية التنظيم
٢٦	• الادوار وما بينها من علاقات
٢٧	— ادوار المعلمين وطبيعتها المتغيرة
	• أنماط مهارات المعلم الحديث :
٢٩	— مهارات التقييم
٢٩	— مهارات معرفة عامة
٢٩	— مهارات نشطة / يقظة
٢٩	— مهارات تعديل السلوك
	• عوامل التغيير وتطويع العاملين القائم بتخطيط المنهج ودوره فى تحليل نظام التعليم
٣١	وعمليات التطور
٤١	• تطوير العاملين وتحسين العملية التعليمية

٤٤	— بعض النماذج في هذا الشأن
٤٦	* الاتصال ودوره في تخطيط المنهج وعمليات التطوير
	الفصل الثاني : نظرة تحليلية لتطوير المناهج في البلاد العربية : ورقة
٤٨	عمل
٤٩	* مقدمة
٥٠	* اصلاح المحتوى منعزلا عن اصلاح العملية
٥٣	* المشاركة بالمعلومات في تطوير المناهج
٦٣	* تلخيص العناصر الهامة في عملية تطوير المناهج في البلاد العربية
	الفصل الثالث : استراتيجيات تطوير المناهج وتجديدها في البلاد المتقدمة ومغازيها
٦٩	للبلاد العربية
٧١	* مقدمة
٧١	* الاطار النظري
٧١	— الفئة الأولى : الاغراض والوظائف
٧٢	— الفئة الثانية : التنظيم والادارة
٧٢	— الفئة الثالثة : الادوار والعلاقات
٧٣	* تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الدولة أو الولاية
٧٤	* تطوير المناهج وتجديدها على مستوى الاقليم
٧٤	* تطوير المناهج على مستوى المدارس
٧٦	* الفرد وعملية تطوير المناهج
٧٧	* ادوار البحث البديلة في تطوير المناهج
٧٨	* العوائق والنتائج غير المقصودة
٧٩	— نزعات متصلة بالقيم
٧٩	— نزعات متصلة بالنفوذ
٧٩	— نزعات عملية
٧٩	— نزعات نفسية
٧٩	* استراتيجيات للتجديد في المناهج
٨٢	— على مستوى الدولة أو الولاية
٨٢	— على مستوى الاقليم
٨٢	— على مستوى المدرسة
٨٣	* أوضاع في تجديد المناهج وتبنيها

٨٣	.....	— الوضع والتبنى
٨٣	.....	— التطوير والانشاء
٨٤	.....	— اجراءات التنفيذ
٩٠	.....	— المركزية واللامركزية وماذا يعنى ذلك
٩٢	.....	— بنية التجديد فى المناهج
٩٣	.....	— الحاجة الى سياسة وطنية لتطوير المناهج
٩٥	.....	— الحاجة الى بنية لدعم التجديد فى المناهج
٩٥	.....	— مراكز المعلمين المحلية
٩٦	.....	— مراكز البحث والاعماء
٩٧	.....	— شبكة وطنية للاعلام
٩٩	.....	الباب الثانى — البحث والتقوم فى المناهج
		الفصل الرابع : اتجاهات واساليب تصميم البحث التربوى فى مجال المناهج
١٠١	.....	• مقدمة
١٠٦	.....	• الخطوات الاساسية فى تخطيط وتنفيذ البحث
١٠٦	.....	— الطريقة التاريخية
١٠٨	.....	— الطريقة الوصفية
١٠٩	.....	— الطريقة الانمائية
١١٠	.....	— طريقة دراسة الحالة أو المجال
١١٢	.....	— الطريقة الارتباطية
١١٣	.....	— طريقة المقارنة العنقوية
١١٦	.....	— طريقة التجريب الحقيقى
١١٨	.....	— الطريقة شبه التجريبية
١١٩	.....	• وجهة نظر : الصدق الداخلى والخارجى للتخطيط التجريبى
١٢٨	.....	الفصل الخامس : معايير وضع خطة البحث فى مجال المناهج
١٢٨	.....	• المعايير المبدئية ومعايير التعديل
١٢٩	.....	• مشروع خطة البحث
١٣٢	.....	— المشكلة
١٣٢	.....	— عرض موجز لما كتب عن المشكلة
١٣٤	.....	— مناهج أو اجراءات البحث

١٣٤	.....	— النتائج (تحليل / تقوم)
١٣٥	.....	— الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات
١٣٥	.....	• معايير تقوم الصورة النهائية للبحث
١٣٥	.....	— عنوان التقرير
١٣٥	.....	— المشكلة
١٣٧	.....	— تخطيط البحث واساليه (الأجراءات)
١٣٨	.....	— عرض البيانات وتحليلها
١٣٩	.....	• المناهج وتخطيط البحث لها ودراسها التقويمية
١٤٠	.....	— خطوات اعداد البحث
١٤٠	.....	— اجراءات (الخطوات الاجرائية) تحليل المشكلة
١٤٠	.....	— تقوم المشكلة — الاعتبارات الشخصية
١٤١	.....	— تقوم المشكلة — الاعتبارات الاجتماعية
١٤١	.....	— عشرة خطوات تؤدي الى تخطيط جيد للبحث
١٤١	.....	• الاحساس بالمشكلة
١٤١	.....	• الاطار النظرى للمشكلة
١٤١	.....	• تحديد هدف البحث
١٤٢	.....	• ماهى الأسئلة التى تطرحها
١٤٢	.....	• صياغة الفروض أو الأهداف
١٤٢	.....	• وضع خطوات البحث
١٤٢	.....	• المسلمات
١٤٢	.....	• حدود البحث
١٤٣	.....	• المحددات
١٤٣	.....	• تعريف المصطلحات
١٤٣	.....	— مزايا القيام بدراسة تمهيلية
١٤٤	.....	• الاخطاء الشائعة التى يقع فيها الباحثون المبتدئون
١٤٤	.....	— أخطاء شائعة عند صياغة البحث
١٤٤	.....	• أخطاء شائعة فى عرض الكتابات السابقة فى موضوع البحث
١٤٤	.....	— أخطاء شائعة عند جمع البيانات
١٤٥	.....	— أخطاء شائعة عند استخدام ادوات القياس المقننة
١٤٦	.....	— أخطاء شائعة عند استخدام ادوات الاحصاء

- ١٤٦ — أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه
- ١٤٧ — أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخي في البحث
- ١٤٧ — أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفي في البحث
- ١٤٨ — أخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات
- ١٤٨ — أخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المبينة على أسلوب المقابلة
- ١٤٨ — أخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التي تعتمد على الملاحظة
- ١٤٨ — أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى
- ١٤٩ — أخطاء شائعة عند دراسة العلاقات (بين المتغيرات)
- ١٤٩ — أخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية
- ١٥٠ — أخطاء شائعة عند تنظيم البيانات
- ١٥٠ — أخطاء شائعة عند كتابة البحث
- ١٥١ * طرق تخطيط البحث وتقييمه
- ١٥١ — برنامج التقييم
- ١٥١ — معايير التقييم ومقاييسه ، انتقاء العناصر ، مرجعية الميار
- ١٥١ — تقييم البحوث الجديدة في مجال المناهج
- ١٥١ — تجزئة البحث الكبير الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها
- ١٥٢ — نماذج للبحوث المدرسية
- ١٥٣ — وضع إجراءات التحليل الآلى وتنظيم البيانات
- ١٥٣ — مقترحات بخصوص تسجيل البيانات
- ١٥٤ — الفصل السادس : تقييم خطط المنهج الدراسى
- ١٥٤ * طبيعة عملية التقييم
- ١٥٥ — التقوم التشخيصى
- ١٥٥ — التقوم التكوينى والتقوم الشامل
- ١٦٠ — التقوم التجميعى أو الشامل
- ١٦١ * نظرة جديدة فى ميدان التقوم
- ١٦٣ * التعريف الجديد لعملية التقوم
- ١٦٥ * نماذج التقوم
- ١٧١ * مظاهر تقوم المنهج الدراسى
- ١٧١ * عملية التقوم للأهداف العامة ، والأهداف الثانوية

١٧٧	.....	— تقويم البرنامج التربوي ككل
١٧٧	.....	— البرنامج الكامل لنظام التعليم
١٧٩	.....	— البرنامج التربوي للمدارس الخاصة أو المؤسسات التربوية
١٧٩	.....	— التنسيق مع المؤسسات الاجتماعية
١٨٠	.....	• نظام التخطيط والتقويم والاتصال المدرسي
١٨٢	.....	• التقويم المبتنى على البحث والدراسة
١٨٤	.....	• تقويم الأوجه والمظاهر المختلفة للمنهج الدراسى
١٨٤	.....	• الخطوات المختلفة بصدد تقويم أجزاء المنهج الدراسى استعمال
١٨٨	.....	— مثال عن تقييم المنهج التربوي
١٩١	.....	— تحليل الحالات السابقة
١٩٣	.....	— دراسة تفاعلات الطلاب
١٩٤	.....	— تقدير نتائج الطلاب
١٩٥	.....	— تقويم التقدم التربوي
١٩٦	.....	— استخدام المعايير والمقاييس
١٩٩	.....	— تقويم مناهج التقويم
٢٠١	.....	الباب الثالث — تطبيقات عملية فى مجال المناهج
		الفصل السابع : أسلوب النظم فى التربية وتطبيقه على المناهج
٢٠٢	.....	وتطويرها
٢٠٢	.....	• مقدمة
٢٠٣	.....	• معنى تحليل النظم
٢٠٤	.....	• مستويات تحليل النظم
٢٠٤	.....	— المستوى الأول : تصور النظام أو (عالم المشكلة)
٢٠٥	.....	— المستوى الثانى : تحديد الأنظمة الفرعية
٢٠٦	.....	— المستوى الثالث : • تحديد أهداف النظام
٢٠٧	.....	• نظم المناهج وطرق التدريس
٢٠٧	.....	• أهداف النظام
٢٠٩	.....	• نظام الحطة التربوية
٢١٠	.....	— المستوى الرابع : • وضع الاجراءات البديلة
٢١٠	.....	• تحليل النظم والقرارات السياسية

٢١١	.....	• عملية التصميم الشاملة
٢١١	.....	• مردود الكلفة
٢١٢	.....	• القيود المفروضة على اختيار البدائل
٢١٢	.....	— المستوى الخامس : • اختيار البديل الأفضل
٢١٣	.....	— المستوى السادس : • تنفيذ النظام
٢١٤	.....	• خصائص النظام
٢١٨	.....	• أسلوب النظام ونموذج تطويري للمناهج
٢٢٠	.....	— تحديد الاهداف
٢٢٠	.....	— تحليل المهمات
٢٢٢	.....	— وضع مواصفات المهمات
٢٢٣	.....	— التنفيذ
٢٢٣	.....	— التقييم والمراجعة
٢٢٦	.....	• الخلاصة
الفصل الثامن : نموذج لتطوير المناهج في البلاد العربية مستمدا من أسلوب		
٢٣١	.....	النظم
٢٣١	.....	• مقدمة
٢٣٢	.....	• أولا : عمليات الاتصال
٢٣٣	.....	— مؤشرات الاتصال داخل المؤسسة
٢٣٦	.....	— الاتصال بين الافراد وفاعلياته
٢٣٨	.....	— مجالات الاتصال بين المؤسسات التعليمية والبيئية
٢٣٩	.....	— الأنماط المناسبة للقيادة في المؤسسات
٢٣٩	.....	— نظام الاتصال ومتغيراته في المؤسسة التعليمية
٢٤٢	.....	• ثانيا : عمليات تطوير المناهج :
— نماذج لتطوير المناهج وتصميم عملية التعليم وقدرتها على تحقيق		
٢٤٤	.....	التغيير
٢٤٦	.....	— تصميم عملية التعلم
٢٤٩	.....	• ثالثا : مراحل البحث والتقييم
٢٥٢	.....	• رابعا : عمليات تطوير العاملين في المؤسسات التعليمية
٢٥٤	.....	• نموذج التفاعل / التكامل لتطوير المناهج في البلاد العربية
٢٥٦	.....	• أولا : عمليات الاتصال :

٢٥٦	• تنظيم الاتصال
٢٥٦	• عوامل الاتصال بين العاملين
٢٥٧	• نظم التعليم والبيئة الاجتماعية
٢٥٧	• أسلوب الموائمة فى القيادة
٢٥٩	• ثانيا : عملية تطوير المناهج :
٢٦٣	١ - استراتيجيات تطوير المناهج :
٢٦٣	• بناء المناهج
٢٦٤	• تصميم المناهج وتنظيمها
٢٦٤	• تطبيق المناهج
٢٦٤	• تحسين المناهج
٢٦٤	• تجديد المناهج
٢٦٤	٢ - تصميم عملية التعليم
٢٦٤	- تحديد المشكلة التعليمية
٢٦٤	• تحليل بيئة التعلم
٢٦٥	• الاجراءات التنظيمية للتعلم
٢٦٥	• تحليل النظم وتطوير عملية التعلم
٢٦٥	• تقوم عملية التعلم
٢٦٥	- ثالثا : عمليات التقوم :
٢٦٦	- تقدير الحاجات
٢٦٦	- تحليل النظام
٢٦٧	- تخطيط البحث
٢٦٨	- التطبيق والتنفيذ
٢٦٨	- ادخال التعديلات القياسية على البرنامج
٢٦٨	- رابعا : تطوير العاملين فى المؤسسات التعليمية :
٢٦٩	• الاحساس بالحاجات وجمع البيانات
٢٧٢	• تحليل نتائج التشخيص
٢٧٢	• التطوير (تصميم خطة التطوير واستراتيجياتها ونتائجها)
٢٧٢	• التحقيق من دقة الاعداد وصلاحيته للتطبيق
٢٧٣	• التنفيذ (الاعداد للتطوير ، التدريب ، التدعيم)

٢٧٣	.....	• التقييم (أهدافه ومدخلاته ومردوده)
٢٧٤	.....	• توصيات أخرى :
٢٧٤	.....	— تنمية القوى البشرية
٢٧٨	.....	— برامج اعداد المعلمين وتحسين ظروف العمل
٢٨٠	.....	— تطوير العاملين : (البحوث والتقييم)
		• أهمية هذا الكتاب في مجال تطوير المناهج وتطبيقاته في البلاد العربية وغيرها من الدول
٢٨٣	.....	النامية

فائفة الاشكال

رقم الصفحة

الباب الاول

لفصل الاول

- شكل (١ - ١) : التغيير بأسلوب حل المشكلة ٣٥
- شكل (١ - ٢) : الأدوار الأربعة لعامل التغيير ٣٤
- شكل (١ - ٣) : التنسيق بين أنشطة (عوامل التغيير) والأنشطة التطبيقية لمستهلك ٣٧
- شكل (١ - ٤) : نموذج لتطوير العملية التعليمية ٤٣
- الفصل الثاني :
- شكل (٢ - ١) : نموذج حل المشكلة ٦٠
- الفصل الرابع :
- شكل (٤ - ١) : أنماط البحث التسع الأساسية في مجال المناهج ١٠٢ - ١٠٥
- شكل (٤ - ٢) : الفروق بين الطرق الثلاثة في البحث التعليمي الشكلي ، والبحث لأجرائي ، والمقاربة العنوية في حل المشكلات التربوية ١٢٣ - ١٢٧

* الباب الثاني

الفصل الخامس :

- شكل (٥ - ١) : استمرار تقويم البحث التربوي ١٣٠ - ١٣١
- الفصل السادس :
- شكل (٦ - ١) : يبين نموذج (الاتقان - التعليم - التقويم) ١٦٠
- شكل (٦ - ٢) : يوضح الاسلوب العام في تصميم عملية التقويم ومراحله المختلفة ١٦٤
- شكل (٦ - ٣) : نموذج يوضح التطابق والتوافق في مجال التقويم التعليمي والبيانات المحتملة لبرنامج تعليمي محدد ١٦٦
- شكل (٦ - ٤) : نموذج تفصيلي للتطابق والتوافق في التقويم التعليمي ١٦٨
- شكل (٦ - ٥) : نموذج فائ دلتا كابا ١٧٠
- شكل (٦ - ٦) : يوضح طبيعة تقويم المنهج ومجالاته ١٧٢
- شكل (٦ - ٧) : يوضح العناصر التي يتكون منها نظام المنهج ١٧٦
- شكل (٦ - ٨) : يوضح نموذج تخطيط البرنامج التعليمي وتقويمه ١٧٨

- شكل (٦ - ٩) : يوضح تصميم النظم الادارية ومكوناتها ١٨١
- شكل (٦ - ١٠) : يوضح اجراءات وخطوات التقويم التكويني للمواد التعليمية فى دراسة المناهج ١٨٦

الباب الثالث

الفصل السابع :

- شكل (٧ - ١) : مقومات تطوير المناهج الدراسية ٢١٩
- شكل (٧ - ٢) : تحديد الاهداف فى عملية تصميم وتطوير المنهج ٢٢١
- شكل (٧ - ٣) : تحليل المهمات التى يحتوى المنهج ٢٢٢
- شكل (٧ - ٤) : وضع مواصفات المهمات التى يحتوى المنهج ٢٢٤
- شكل (٧ - ٥) : عملية تنفيذ خطوات المنهج ٢٢٥
- شكل (٧ - ٦) : التقويم والتجمعى والمراجعة ٢٢٧

الفصل الثامن :

- شكل (٨ - ١) : نموذج ماكدونالد لتفاعل المنهج مع النظم الأخرى ... ٢٣٤
- شكل (٨ - ٢) : تسلسل هرمى للاحتياجات ٢٣٧
- شكل (٨ - ٣) : عناصر اسلوب القيادة وتفاعلها ٢٤٠
- شكل (٨ - ٤) : نموذج تدفق لتطبيق خطوات أسلوب النظم فى تطوير النظم التعليمية ٢٤٧
- شكل (٨ - ٥) : نموذج مقترح لعناصر تقويم ومصادر البيانات واجراءات جمعها ٢٥١
- شكل (٨ - ٦) : نموذج تطوير المناهج فى اطار التفاعل / التكامل ... ٢٥٥
- شكل (٨ - ٧) : يوضح النموذج المقترح لنقط الاتصال بين وزارة التربية والمدارس ٢٥٨
- شكل (٨ - ٨) : نموذج مقترح لبنية تنظير المناهج على مستوى البلاد لعرية ٢٦٠
- شكل (٨ - ٩) : نموذج مبسط لنظام النشاط البشرى الهادف ٢٦١
- شكل (٨ - ١٠) : ملخص لمنهج البحث فى اطار أسلوب النظم ٢٦٢
- شكل (٨ - ١١) : نموذج مقترح للبحوث وعمليات التقويم ٢٦٧
- شكل (٨ - ١٢) : نموذج مقترح للأسلوب العلمى فى تطوير الادارة والعاملين ٢٧٠

- شكل (٨ — ١٣) : ترتيب خطوات التخطيط ٢٧٥
- شكل (٨ — ١٤) : قائمة ردن للاتجاهات نحو التغيير ٢٧٧
- شكل (٨ — ١٥) : نموذج مراحل اعداد المعلم ٢٧٩
- شكل (٨ — ١٦) : نموذج للكفاءات الالصفية للمعلم ومحتواها ٢٨١
- شكل (٨ — ١٧) : مصادر التحصيل الدراسي ٢٨٢

دار النهضة العربية
٢٢ شارع عبد الحليم غرور بالقاهرة

Bibliotheca Alexandrina



0328258